Константин

УШИНСКИЙ

Воспитать ребёнка КАК?

Самая эффективная книга по воспитанию от патриарха отечественной педагогики

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

Вы узнаете:

– как правильно воспитать и обучить вашего ребёнка;

– как формировать полезные привычки и навыки;

– как развивать ребёнка физически и обеспечить ему правильное питание;

– как приучить к труду;

– что делать, если ребёнок ворует;

– как совладать с детским упрямством;

– в чем причины детской рассеянности, зависти, злобы и что с ними делать;

– как помочь ребёнку запоминать необходимую информацию

– и многое другое.

Перед вами – уникальные методики от великого русского педагога, проверенные на нескольких поколениях.

- Константин Ушинский
  -
  -
  - Воспитание через обучение
  - Глава 1
    -
    - О том, всегда ли в здоровом теле здоровый дух
    - О правильном питании детей
    - О физическом развитии детей
  - Глава 2
    -
    - О развитии физической выносливости
    - О потребности в отдыхе и перемене деятельности
    - О потребности в сне
    - О том, почему уставшие дети иногда не могут заснуть
  - Глава 3
    -
    - О рефлекторной деятельности нервной системы
    - О формировании привычек и навыков
  - Глава 4
    -
    - О формировании механической памяти
    - О внимании и детской невнимательности
    - О причинах детской рассеянности

- Глава 5
  -
  - Об ассоциативном мышлении
    -
    - 1. Об ассоциациях по противоположности
    - 2. Об ассоциациях по сходству
    - 3. Об ассоциациях по времени
    - 4. Об ассоциациях по месту
  - О логических связях
- Глава 6
  -
  - О памяти плохой и памяти хорошей
  - О мнемонических приемах запоминания
  - О логическом методе запоминания
- Глава 7
  -
  - О детской выдумке, происходящей из забывчивости
- Глава 8
  -
  - О памяти в период младенчества
  - О памяти в возрасте от 3 до 6 лет
  - О памяти в отрочестве
  - О нравственном значении наших воспоминаний
- Глава 9
  -
  - О детском воображении
  - О детской впечатлительности
- Глава 10
  -
  - О желаниях, хотениях и воспитании нравственности
- Глава 11
  -
  - О внушении страха как воспитательном приеме
  - О жестоком обращении с детьми
  - О вреде телесных наказаний
  - О результатах безжалостного битья
- Глава 12
  -
  - О зарождении особенностей характера
  - О воспитании характера
  - О силе и слабости характеров
- Глава 13

- О причинах лени
- Глава 14
  - О стремлении детей к самостоятельности
  - О подражательной деятельности
- Глава 15
  - О детском упрямстве
  - О мерах борьбы с упрямством
- Глава 16
  - О любви детей к развлечениям
  - О детском нетерпении
- Глава 17
  - О соперничестве, зависти и злобе
  - О сильных душевных волнениях
- Глава 18
  - О детской раздражительности
  - О мерах, предупреждающих нервное раздражение в детях
- Глава 19
  - О трудовом воспитании детей
- Глава 20
  - О значении родной речи в развитии ребенка
- Глава 21
  - О развитии детской речи
- Глава 22
  - О слишком раннем изучении иностранных языков
- Глава 23
  - О выработке навыков и освоении начатков знаний
- Глава 24
  - О вреде заданий на дом
  - О вреде непосильных уроков
- Глава 25

- О первоначальном преподавании русского языка
  - 1
  - 2
  - 3
- Приложение
  - Воспитание и обучение в семье
  - О времени начала учения
  - Предметы первоначального учения
  - Организация первоначального обучения
  - Классная дисциплина
  - Кое-что о первых уроках в школе
  - О значении отечественного языка в первоначальном обучении
  - Первые занятия отечественным языком
  - О наглядном обучении
  - О первоначальном обучении грамоте вообще
  - Элементарное письмо
  - Звуковые упражнения, приготовляющие к чтению
  - Дальнейшее и совместное изучение письма и чтения по азбуке
  - Первая книга после азбуки
  - Употребление деловых статеек
  - Изучение окрестности
  - О первоначальном обучении счёту
  - О первоначальном рисовании
  - Письменные упражнения 1-го года учения
- notes
  - 1

Константин Ушинский
Воспитать ребёнка как?
Составитель Елена Филиппова

© Елена Филиппова, сост., 2014
© ООО «Издательство АСТ», 2014

Все права защищены. Никакая часть электронной версии этой книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме и какими бы то ни было средствами, включая размещение в сети Интернет и в корпоративных сетях, для частного и публичного использования без письменного разрешения владельца авторских прав.

©Электронная версия книги подготовлена компанией ЛитРес (www.litres.ru)

* * *

КОНСТАНТИН ДМИТРИЕВИЧ УШИНСКИЙ (19 февраля (2 марта) 1824 – 22 декабря 1870) – выдающийся русский педагог, основоположник научной педагогики в России. Эта книга – уникальное практическое руководство для родителей

и педагогов.

«Каждая школа, каждый педагог неизбежно выполняют одну из двух функций: или они готовят счастье своей стране, или несчастье».

Константин Дмитриевич Ушинский

«Ушинский – это наш действительно народный педагог, точно так же как Ломоносов – наш народный ученый, Суворов – наш народный полководец, Пушкин – наш народный поэт, Глинка – наш народный композитор».

Ученик великого педагога Л. Н. Модзалевский

Воспитание через обучение
Отец русской педагогики

С чего начинается воспитание? Большинство родителей тут же даст ответ: конечно же с внушения ребенку правил поведения. Ясно ведь, что послушный ребенок куда как удобнее непослушного. И стараются родители пораньше свое чадо воспитать: чтобы со взрослыми здоровался, маме с папой не хамил, не дрался, не толкался, правил не нарушал. Вот с этого-то и начинается для многих воспитательный процесс. Удалось в рекордные сроки превратить живого ребенка в подобие старичка – какое счастье, процесс идет правильно.

Слава богу, не все родители так думают и не все педагоги такие методы одобряют. Некоторые так и вовсе считают, что воспитание на самом деле не навязывание ребенку правил взрослого мира… а обучение. Воспитать – это просто развить ребенка во всех отношениях, и процесс этот чисто образовательный. Так считал Константин Дмитриевич Ушинский, который родился почти два века назад, а свои знаменитые педагогические труды издал полтора века тому. Он был человеком свободомыслящим, и система воспитания в тогдашней России сильно ему не нравилась: в низших слоях общества об этом вообще не думали, а в образованном обществе воспитание и образование было разделено непреодолимой стеной. Ушинский же говорил, что развивать в ребенке надо не отдельно ум и душу, а и то и другое одновременно, иными словами, учение – это и есть воспитание.

Само собой, у него нашлось как много противников, так и много сторонников. Тогдашняя Россия очень живо обсуждала образовательные нововведения. Нынешнее общество тоже этими вопросами задается. Зачем обучать ребенка? Когда начинать его обучать? Как? Чему? Уж сколько систем образования перебрали! И строгую школу советского времени прошли, когда во главу угла ставились дисциплина и прилежание. И заимствование из западных методик образования прошли. Некоторые были даже хороши: школьнику наконец-то разрешили не тупо сидеть без движения весь урок, а перемещаться по классу и разговаривать с другими детьми. Некоторые, вроде Вальдорфской школы, поставили родителей в недоумение. Ну как, скажите, прикажете реагировать, если чей-то ребенок покусал в этом детском учреждении вашего, а учительница говорит, что так этот ребенок выражал свою индивидуальность? А главная задача у них – полное раскрытие творческого потенциала воспитанников! И ссылались, между прочим, не только

на своего основателя Рудольфа Штайнера, но и на труды отца русской педагогики Ушинского. Говорил же, что задатки ребенка нужно развивать без насилия? Говорил!

Государственные учебные учреждения тоже на него охотно ссылаются. Не удивлюсь, что большинству чиновников от просвещения известно лишь его имя, но не труды. Наша современная отечественная школа с ее государственными программами и единым государственным экзаменом – то еще место. Прежняя дисциплина сошла на нет, учитель в этой школе – несчастный человек, который больше нигде не смог трудоустроиться, а дети, замечательно чувствуя эту убогость преподавателя, не обучаются, а отбывают назначенное им одиннадцатилетнее заключение. Все как в старые добрые времена, то есть при прадедах и прапрапрадедах, когда на учителя смотрели примерно так же. Не лакей вроде и не из крепостных, но явно человек из низшего круга. Одет не по моде и даже айфона нет. Разве можно уважать такое пугало? Немолодые женщины с низкой зарплатой, часто не понимающие, что современных детей нельзя воспитывать тычками и окриками… Так что все идет примерно с тем же успехом, что и во времена Ушинского. Педагоги разрабатывают новые учебники и новые подходы к обучению, дети сопротивляются всяким подходам, вздыхают на всякий учебник, родители недоумевают: зачем обрезают программу по литературе и вводят основы религиозной культуры… Кто виноват в этом кошмаре – государство, школа, семья? Или дети пошли нынче такие, что любое учение им в тягость? Нет, говорил давным-давно педагог Ушинский, дети тут ни при чем. Они рождаются с хорошими задатками и тянутся к обучению, и даже получают от этого радость, если учить их правильно, сообразно с их физиологией и психикой.

И учил, между прочим. Сначала в Гатчинском сиротском доме, потом в Смольном институте, потом решил дать советы по воспитанию наследника престола – и почти тут же на него посыпались доносы, и был он отослан в заграничную командировку сроком почти на десять лет. Он очень хотел привить на отечественной почве передовые методы обучения и воспитания. И написать для детей учебники, по которым им будет приятно и легко учиться. И написал. Сначала книгу для чтения «Детский мир», которую предназначал детям, уже освоившим чтение и письмо, а потом и «Родное слово» – учебник русского языка, рассчитанный на три года обучения – от азбуки до грамматики и синтаксиса. Кроме этого, плодом его усилий стала философско-психологическая книга «Человек как предмет воспитания», третий том которой, «Практическую педагогику», написать он уже не

успел.

Мы все, сами того не зная, учились читать и писать по методике Ушинского, то есть по его «Родному слову», видоизмененному, конечно, в духе времени. Однако, взяв оттуда образцы упражнений для письма и даже некоторые рассказы для чтения, от многих приемов в нашей школе отказались. Ушинский очень хотел, чтобы дети открывали правила и связи между вещами мира самостоятельно, и труд учителя он видел в ненавязчивом руководстве детским коллективом, а у нас во главу угла встало железное руководство классом – и полное подавление любой самостоятельной детской мысли. То есть, по сути, победило как раз то, против чего яростно выступал Ушинский. Как шутил кто-то из моих современников – мама мыла раму… до дыр. И учили нас в школах именно так, как не хотел Ушинский.

Он верил: если ребенка правильно учить, позволяя созревать и обогащаться его душе, то в результате все жители страны станут умными, образованными и нравственными людьми. Сами собой исчезнут взяточники, убийцы, подлецы, карьеристы, растратчики, любители наживаться на чужих несчастьях, лицемеры, подхалимы, лжецы… Ведь в ребенке не заложено ничего из отрицательных свойств души, ребенок изначально хороший и чистый. Как сохранить эту чистоту? Как воспитать из ребенка не искателя чинов, а умного и справедливого человека? Как его учить, чтобы не отбить желания учиться? Как не превратить его в завистника и труса? Как не сделать его подозрительным и завистливым? Как приучить его к труду? Как не дать ему однобокого образования? Как развить все стороны его души? Не сомневаюсь, вы тоже хотите, чтобы ваш сын или дочь не просто нашли себе в будущем высокооплачиваемую работу, но выросли добрыми и гармонично развитыми людьми. Хотите? Хотите этого для своих детей?

Тогда рекомендуем прочесть эту небольшую книжку, в которой мы собрали все самое лучшее и важное из педагогических трудов Константина Дмитриевича Ушинского. Он не просто любил детей. Он их понимал и надеялся донести это понимание до всех родителей, воспитателей и учителей.

Елена Филиппова

Глава 1
Здоровье и ум – связаны они или нет?

В первый год жизни ребенка все молодые мамы озабочены одним: а сколько весит мой малыш, не отстает ли в весе и росте? Они свое чадо постоянно взвешивают, измеряют и очень страдают, если вдруг оно недотягивает в параметрах до нормы. Причем, если перетягивает, то мамы даже собой гордятся – вот какого богатыря растим, о-го-го! Годам к трем все как-то уже успокаиваются – и те, у кого растет заморыш, и те, у кого растет богатырь. Уж что выросло, то выросло – генетика. Но втайне всякой маме хочется иметь ребенка крупного и откормленного, потому что мамы верят: крупные дети не только сильные, они еще и умные, потому что созревают даже с опережением графика. И в детском саду их будут хвалить, и в школе, но…

Тут-то и выясняется, что отлично развитый физически ребенок оказывается не самым умным и не самым ловким, а часто и не самым здоровым. И уж точно не похож на идеального ребенка из рекламы или телепередачи. Тех, из телевизора, онисчитают чудесами правильного питания и воспитания. И очень ошибаются. Многие дети, которых родители отправили в нежном возрасте в телевизионные шоу и на рекламные акции, вспоминают о том времени, как о самом страшном кошмаре своей жизни. И что уж совсем печально – из многих чудо-детей голубого огонька выросли совершенно никчемные взрослые: кто спился, кто сел в тюрьму, а кто и покончил с собой. Увы! Каждый съемочный день был для них худшей из пыток. А какими красивыми и счастливыми они казались зрителям!

Но были ли эти чудо-дети еще и развитыми не по летам и умненькими? Зрители в этом даже не сомневались. Но им стоило бы попросту переключиться на другой канал, детский. И там бы они с большим разочарованием увидели, что в детских конкурсах часто побеждают совсем не такие ангелочки, а дети иногда страшненькие на вид, иногда угрюмые и необщительные. Стоит рядом с хорошо упитанным и самодовольным мальчуганом заморыш, у которого зубы как у кролика, а уши как у летучей мыши, и с легкостью отвечает на все вопросы. Конечно, если ему придется помериться с ангелочком силой, он проиграет. Да и то не всегда. Как-то на такой передаче в финале оказались два претендента на победу: выхоленный мальчик и тощий умник. На

сей раз задача была на силу и выносливость. Стоя на одной ноге, нужно было столкнуть соперника со скамейки. Ведущая даже смутилась, понимая, кому достанется приз. И ошиблась: самый умный оказался и самым вертким и самым устойчивым, своего соперника он попросту измотал. Всякий раз, когда здоровяк подскакивал, чтобы его спихнуть, он резво отскакивал, проявлял чудеса обезьяньей ловкости. К концу поединка крупный мальчик пыхтел, как паровоз. Потом не выдержал, встал на вторую ногу и величественно сошел со скамьи…

Но в быту упитанность нередко связывается как раз и с умом, и с хорошим воспитанием. Еду как-то в троллейбусе. Девочка лет пяти, которую упитанной никак не назовешь, стоит в проходе и выделывает «штуки» – то подтянется на спинке чужого кресла, то попробует на эту спинку вскочить – ее точно магнитом манят поручни, до которых никак не достать. Мать краснеет, шикает, но желание повисеть на поручнях сильнее. Все плоды воспитания забыты. И тут раздается старческий голос: ты мать или кукушка, получше бы ее кормила, не была бы такая бешеная, стыдись. Вот вам и XXI век! Благо нашелся один разумный мужичок: подхватил девочку, поднял ее, разрешил ухватиться за поручни. Оказавшись так высоко, та сразу запросилась вниз, и дальше спокойствие граждан ничто не нарушало…

Нет, ни плохое поведение, ни устойчивость к болезням с крепким телосложением не связаны. Да и не факт, что хорошо упитанный ребенок здоров. В наши дни медики вообще бьют тревогу: ожирение, бич современности, захватило и детей. И с каждым годом маленьких слонопотамов становится все больше, какое уж там здоровье! И нередко «хорошая детская упитанность» превращается в детское ожирение, и на борьбу с последствиями неправильного ухода за ребенком призывают докторов. А родители только вздыхают: хотели ведькак лучше – чтобы толстеньким был, крепеньким, здоровеньким и умненьким. Хорошо кормили, не разрешали шалить, учили послушанию – и вот он результат. Доктора с диагнозом. Иногда неутешительным. А что вы хотите? Именно так выращивают животных на мясо: тесное помещение, высококалорийный корм и никакого лишнего движения. Правда, даже животноводы от такой практики отказались – слишком много в таком мясе жира.

Нет, говорил Ушинский на заре педагогики, чтобы вырастить гармонично развитого ребенка, нужно понимать, как он устроен, а потом уж развивать физически и умственно. Только тогда воспитание принесет пользу, а не вред.

О том, всегда ли в здоровом теле здоровый дух

Общему здоровому или больному, сильному или слабому состоянию организма давно уже приписывается большое влияние на психическую жизнь, и латинская поговорка «здоровая душа – в здоровом теле» слишком часто повторяется, особенно в последнее время, чтобы кто-нибудь мог не знать ее. Но если мы обратим внимание не на теории, для которых эта поговорка служит любимым подтверждением, а на факты, то найдем, что справедливость знаменитого изречения может быть подвергнута сильному сомнению.

Не видим ли мы часто слабых и больных людей, выказывающих несомненное геройство и твердость, и здоровых и сильных, обнаруживающих постыдную трусость и ничтожество характера? Всякий же внимательный воспитатель, без сомнения, убедится, что и в школе дети слабые, золотушные, болезненные – вовсе не являются непременно слабыми по уму и характеру, а чаще совершенно наоборот.

Если человек испытывает болезненные ощущения и недостаточность своих телесных сил, то эти, уже душевные, опыты не могут не оставить следов в его душевных работах и не могут не сказаться в результатах этих работ: уме и характере. Нет сомнения, что дитя, часто испытывающее слабость своих телесных сил, сравнительно с силами товарищей, отразит эти опыты в своей душевной жизни и ее результатах; но как отразит и что извлечет из этих опытов – это еще вопрос.

Очень может быть, что дитя, удерживаемое слабостью своих сил от телесных игр и упражнений со своими сверстниками, сосредоточит свою психическую деятельность в умственной сфере, почему и развитие ее пойдет сравнительно быстрее. Может быть и то, что слабое дитя, обижаемое своими сильными товарищами, вздумает наверстать слабость своих сил умом, и отсюда выработается хитрость. Может выйти и так, что слабое дитя не откажется от соперничества в телесной силе со своими товарищами, и в нем разовьется чувство гнева, а потом и злости. Может быть и наоборот, что дитя, не побуждаемое к телесным упражнениям быстро накопляющимися силами детства, будет смотреть на игры других как на развлечение, и отсюда выработается добрая черта в характере.

Точно так же сильный и здоровый мальчик имеет в самом

обилии своих сил условие для развития чувства доброты; но может развиться в нем и чувство гордости и злости, смотря по обстоятельствам его детства и как к ним дитя относится. **Сильный и здоровый мальчик очень может умственно развиваться тупо именно потому, что обилие телесных сил повлечет его преимущественно к телесной деятельности, и она, а не деятельность умственная, будет удовлетворять врожденному душе стремлению к жизни.** Но разве можно вывести из этого, что обилие телесных сил есть непременное условие слабого развития умственных?

Из этого мы можем вывести только, что общее состояние здоровья, без сомнения, оказывает влияние на психическую жизнь и ее результаты; но что это влияние может быть бесконечно разнообразно, смотря по внешним обстоятельствам и по тому, какие первые душевные работы начнут залегать в душе ребенка.

Воспитатель, следовательно, не должен упускать из виду здорового или больного состояния организма как влияющей причины, но должен в каждом данном случае исследовать, каково было это влияние, вперед уже зная, что это влияние может дать результаты не только разнообразные, но даже прямо противоположные.

О правильном питании детей

Пищевые лишения, обращая внимание дитяти преимущественно на пищу, а потом интенсивность наслаждения при удовлетворении сильного голода или давно сдерживаемого желания поесть лакомой пищи, несравненно более чем сама пища физическим своим действием на нервный организм способствуют к развитию и укоренению телесных наклонностей.

Руководствуясь такими основаниями, **мы советуем вообще держать дитя так, чтобы его мысль и его сердце были по возможности менее заняты тем, что оно ест и пьет, на чем сидит или лежит, и вообще всем тем, к чему мы не желаем укоренить в нем наклонности.**

Из такого основного положения вытекает само собой множество воспитательных правил, из которых мы для примера в способе вывода перечислим немногие.

а) *Не должно приучать ребенка есть более того, чем нужно ему для его здоровья.* Если же он, благодаря неблагоразумию самих же воспитателей, сделал уже эту привычку, вредную в гигиеническом отношении, то преодолевать ее постепенно, понемногу, почти незаметно уменьшая количество пищи, так чтобы быстрым переходом не возбудить жадности в ребенке и на увлечь его мысль и чувствования в эту неплодовитую сферу деятельности. Кормить дитя вовремя и достаточно, ни в каком случае не доводя его пищевых стремлений до слишком большой и продолжительной интенсивности.

б) *Пищу употреблять по возможности однообразную,* насколько такое однообразие допускается диететикой. Качество пищи не имеет в этом отношении такого важного значения, как ее разнообразие: кашами и борщами можно точно так же обжираться, как и устрицами и омарами. При этом не мешает помнить, что все дети, избалованные виденными наслаждениями дома, делаются решительными обжорами, поступив в казенные учебные заведения, поступив на их умеренный, а иногда и суровый стол.

в) *Развивать интересы душевной деятельности* все более и более, так чтобы потом дитя уже само предпочитало эту область, и тогда, конечно, уже возможно ставить его в такие положения, где бы ему приходилось по собственному увлечению торжествовать над своими телесными стремлениями; но это только в том случае, если воспитатель имеет достаточно причин думать, что душевный интерес сам по себе заставит ребенка не думать о его телесных стремлениях.

О физическом развитии детей

Стремление к движению, обнаруживаемое ребенком с первых минут его жизни, по мере развития органических сил находит все более и более средств для своего выражения.

Вот почему **мы не можем видеть в телесных движениях дитяти одно удовлетворение телесным стремлениям: в этих движениях принимает участие и душа и извлекает из них такую же пользу для своего развития, как и тело. Если же в детях заключается гораздо больше стремления к движениям, чем во взрослом, то независимо от особой быстроты мускульного развития в детском возрасте это может часто происходить и от той причины, что движение для дитяти есть единственная практическая деятельность его души: шалость и игра – это весь мир практической деятельности для ребенка.**

Из этого двоякого отношения движений к душевной деятельности вытекают уже сами собой соответствующие педагогические правила. Перечислим из них главнейшие.

а) *Телесная потребность движений в дитяти должна быть вполне удовлетворена.* Здесь нечего, как в пищевых стремлениях, бояться избытка, если только дитя не вынуждается к движениям чем-нибудь другим, помимо потребностей тела: сама усталость кладет предел, делая неприятными и тяжелыми движения, переходящие за этот предел. Чем ребенок младше, тем более полной свободы движений должно быть ему предоставлено.

б) Но в стремлении к движениям *педагог должен видеть не одно телесное, но и душевное стремление,* следы которого сохраняются не только укрепляющимися мускулами, но и душою.

В движениях совершаются первые опыты дитяти в его отношении к внешнему миру, первые попытки осуществления его идей и желаний, первое развитие чувства смелости и осторожности и т. д. Имея это в виду, воспитатель должен стараться сменить бесцельные движения целесообразными, как, например, занятие садовыми или полевыми работами или занятие каким-нибудь производством, требующим не только телесной силы и ловкости, но и умственных соображений.

С этой целью должно приучать ребенка как можно ранее обходиться без прислуги и посторонних услуг, взяв себе в этом случае за правило прекрасные слова шиллеровского Телля, когда он на просьбу сына поправить ему испорченный лук отвечает: «Я – нет. Это ты можешь сделать сам». Все, что может дитя сделать само, должно само сделать, и оно привыкнет находить в этом

великое удовольствие, а главное – воспитает в себе не фальшивое, а истинное чувство независимости, которое, как мы видели, все основывается на личном труде, опирается на уверенности в своих силах.

в) *Следует ли заставлять двигаться детей мало подвижных от природы?* Со стороны физических условий на этот вопрос должен отвечать медик. Во всяком случае мы советуем соблюдать в этом отношении величайшую осторожность и постепенность. Подвижность так врождена ребенку, что отсутствие ее есть указание на какие-нибудь важные физические причины, которые должны быть исследованы медиком.

Но часто неподвижность ребенка имеет душевную причину. Так, если ребенку запрещать или мешать резвиться, то силы его души могут обратиться в другую сторону – сосредоточатся на пищевых наслаждениях (сидячие обжоры и лакомки) или на наслаждениях душевной работы. Есть дети, которые с ранних лет любят, сидя или даже лежа, создавать всевозможные воздушные замки, слушать сказки, а впоследствии читать романы или даже что ни попало, только бы давать работу своему воображению.

г) Но если *одностороннее увлечение умственной деятельностью вредно,* то и *одностороннее увлечение деятельностью телесной также имеет дурные последствия.*

Если дитя привыкает находить удовлетворение потребности не телесной уже только, но и душевной деятельности единственно в телесных движениях, то оно делается до того шаловливым и подвижным, что неспособно сосредоточить своего внимания ни на каком умственном предмете. Понятно, что при таком направлении, если оно не будет ограничено вовремя, может при телесной силе и ловкости образоваться значительная умственная бедность, что и замечалось еще в древности на атлетах, приготовлявшихся исключительно к гимнастическим зрелищам.

Здесь не телесное развитие берет власть над душевным (сильное и ловкое тело не мешает, а скорее способствует правильно развиваться душе), но одностороннее душевное развитие, состоящее из следов телесных движений, мешает укоренению и разветвлению ассоциаций, состоящих из следов другого рода.

д) *К чрезмерным телесным движениям часто побуждает детей соревнование со старшими,* отчего может произойти и значительный вред для ребенка, так как он уже этим легко переходит за пределы, указываемые природой в телесной потребности движений.

Глава 2
Связаны ли детская выносливость и детские капризы

Ох, сколько сил тратят родители на преодоление детских капризов! Или на то, что они принимают за капризы. Как-то я подслушала такую вот обычную историю. Одна подруга, спортивного вида мамочка с рюкзаком, жалуется другой, разодетой и на вид изнеженной:

«Пошли мы вчера в зоопарк. Этим зоопарком он меня уж недели две донимал: и слона ему нужно посмотреть, и жирафов увидеть, на льва поглазеть и на лошадке покататься, ну каждое утро начиналось с фразы – хочу в зоопарк. И вот выбрала день, пошли. Всю дорогу скакал и скакал, я еле за ним поспевала. Пришли. Покатались на лошадке, посмотрели слона, увидели жирафа, отправились к обезьянам, козам, верблюдам, медведям и прочим. Идем к птицам. Смотрю, начинает ныть. Спрашиваю: ты к птичкам не хочешь? Не отвечает, но хнычет. Идем, говорю, ты сам так просил. Вздыхает и идет к водоему. Смотрит на птиц, снова вздыхает… и тянет ко мне руки. Представляешь, мамочка, понеси меня! Так обнаглеть!»

Подруга переспрашивает: «А ты пошла на поводу и потащила?»

Рассказчица даже поперхнулась от возмущения: «Я знаю, что капризам потворствовать нельзя. Я была тверда как алмаз. Какие ручки! Ему шестой год! Я сказала: хочешь увидеть льва, иди сам. Так был полный скандал, он во весь голос заревел».

«А льва-то посмотрели?»

«Какой там лев, я сама была как дрессировщик и домой тащила его всю дорогу за руку, как этого льва».

Подруга похвалила эту маму за мужество и выдержку – ценнейшие качества воспитателя.

Обычная такая история. И очень показательная. Если мальчик в пять лет желает, чтобы его несли на руках, – это, по общему приговору, каприз и больше ничего. А если разобраться?

О развитии физической выносливости

После продолжительного и сильного действия какого-нибудь органа мы чувствуем в нем утомление: так, рассматривая долго и пристально какие-нибудь отдаленные или мелкие предметы, мы чувствуем усталость в глазах. Так, после долгого и усиленного движения мускулов рук или ног мы чувствуем усталость этих мускулов. Но мы замечаем также, как после более или менее долгого отдыха уставшего органа усталость его проходит, и силы возобновляются.

Постоянное обновление кровью всех тканей тела животного одно только и делает его способным выносить деятельность жизни и вместе с тем быть достаточно гибким и сильным, чтобы выражать ее проявления. Без такого постоянного обновления животный организм весьма быстро сделался бы негодным для выражения жизни и, так сказать, после первого же напора ее устремился бы к разрушению. Только постоянный и быстрый оборот питания тела и поглощение этого питания жизнью, находясь в постоянной гармонии, развивают все силы, к проявлению которых способен тот или другой животный организм. На этих физиологических законах развития, под влиянием жизни всех сил животного организма и самых его форм основывается главнейшим образом деятельность физического воспитания.

Воспитатель не только может давать большую или меньшую деятельность мускулам и нервам воспитываемого организма, но разнообразить эту деятельность, ослаблять или усиливать ее постепенно, прекращать ее и возвращаться к ней снова после более или менее длинных промежутков отдыха; он может усиливать деятельность одной системы мускулов и нервов на счет другой, прямо действовать на развитие того или другого органа, или даже вообще на развитие всей мускульной и нервной системы и даже самого мозга.

О потребности в отдыхе и перемене деятельности

Быстрота, с которою снова возобновляются силы уставшего органа, зависит, главным образом, вообще от здорового состояния организма, сохраняющего полную гармонию между возобновлением и истощением тела (больной и слабый человек устает скоро и отдыхает очень медленно). Но быстрота возобновления может быть также увеличена привычкой, т. е. частым и постоянным оборотом между процессом истощения и процессом возобновления, и притом может быть увеличена как во всем организме, так и в отдельных органах его и даже отдельных системах мускулов и нервов.

Начиная непривычную для нас работу, мы быстро устаем и после непродолжительного труда нуждаемся в продолжительном отдыхе; чем же более привыкаем мы к тому или другому труду, тем более эта пропорция изменяется: периоды труда становятся длиннее, а периоды отдыха короче. На этом же физиологическом явлении основывается необходимость перемены деятельности нервов при воспитании животного организма в человеке: и чем менее развиты силы организма, тем чаще должна быть эта перемена. Так, переменяя деятельности ребенка, вы успеете заставить его сделать гораздо более и без усталости, нежели давая его деятельности одно и то же направление. Заставьте ребенка идти – он устанет очень скоро, прыгать – тоже, стоять – тоже, сидеть – он также устанет; но он перемешивает все эти деятельности различных органов и резвится целый день, не уставая.

То же самое замечается и при учебных занятиях детей, и **для 8– или 9-летнего ребенка почти невозможно вынести десятиминутного направления внимания на один и тот же предмет; но постепенная привычка может расширить этот короткий промежуток времени до нескольких часов.** Педагог должен прежде всего учиться у природы и из замеченного явления детской жизни выводить правила для школы; заметив же, что чем моложе возраст, тем более требует он разнообразия деятельности, должно и в школах назначать в разных классах неодинаковое время на урок: да и самый урок следует разбивать на две половины.

Для мальчика тринадцати лет урок может быть и часовой; для молодого человека в пятнадцать-шестнадцать лет урок может продолжаться и полтора часа, но и то в том

только случае, если ученик действительно работает в классе, а не сидит неподвижно, устремив глаза на учителя; провести подобным образом полтора часа в классе я считаю возможным только для мальчика, уже совершенно отупевшего.

Усвоив этот физиологический закон, мы легко поймем, отчего так губительно действует на ребенка всякая слишком долгая и постоянная деятельность в одном направлении: она насильственно устремляет всю силу обновляющего питательного процесса к одному органу и отвлекает ее от других, требующих роста, развития и силы. Это одна из главнейших причин, почему дети, которых начинают усаживать за уроки слишком рано, болеют, развиваются плохо и даже тупеют.

Детское внимание надо воспитывать понемногу, и нет ничего хуже, как надорвать его. Дитя, которое по физической невозможности внимательно следить долгое время за одним и тем же предметом, приучается мало-помалу уже вовсе не следить за уроком и делать только внимательную мину – такое дитя учить уже очень трудно. Если же урок весь состоит из толкования учителя, не призывающего детей к участию, – а у нас именно такие уроки и встречаются всего чаще, – то я считаю час времени пес plus ultra внимания не дитяти, а взрослого человека. Попробуйте сами, господа наставники, прослушать кого-нибудь целый час и потом передать, что вы слышали. Но если наставника не слушают, то зачем же он говорит? Для препровождения времени, для собственного удовольствия; а урок все же будет выучен по книге или по тетрадке.

О потребности в сне

Но, как бы ни привык человек к деятельности, как бы ни переменял он ее, настает, наконец, минута, когда он должен дать совершенный и полный отдых своему организму, когда он не только не может работать, ходить, стоять или заниматься чем бы то ни было, но даже не может глядеть, слушать, не может даже пассивно воспринимать никаких внешних впечатлений – словом, когда он должен уснуть. **Недостаток сна расстраивает пищеварение и, замедляя все более и более процесс возобновления, разрушает силы организма. В детском возрасте, когда растительный процесс разом достигает двух целей – роста, т. е. увеличения объема, устройства и развития органов, и возобновления организма, истощаемого жизненной деятельностью, – количество времени, потребного для сна, гораздо продолжительнее, чем в зрелом возрасте.** Дети больные, если организм их еще имеет достаточно силы, чтобы бороться самому с болезнью, спят более обыкновенного, иногда по целым дням, и болезнь проходит во сне: природа сама вознаграждает потерянные силы.

Но если недостаток сна ослабляет организм, а иногда усиливает нервную деятельность на счет растительной, что мы замечаем по особой раздражительности нервов после бессонной ночи, то, с другой стороны, излишний сон усиливает растительный процесс более чем того требует деятельность животного организма, и делает человека вялым, мало впечатлительным, тупым, ленивым, увеличивает объем его тела – словом, делает его более растением. Вот почему воспитание, заботясь о гармоническом развитии человеческого организма, должно управлять и сном.

О том, почему уставшие дети иногда не могут заснуть

Нервы устают точно так же, как и мускулы; точно так же после продолжительной деятельности нуждаются они в отдыхе, во время которого приобретают, без сомнения, из питательного процесса новые силы для деятельности. **Если нерв устал, а мы продолжаем его возбуждать, то он невсегда отказывается от деятельности, а иногда, наоборот, впадает в такую судорожную деятельность, от которой мы отделаться не можем. Этим же объясняется и то, отчего сильная усталость лишает нас возможности уснуть**, и отчего этим страдают в особенности люди с так называемыми раздражительными нервами.

Нормальная деятельность нервов состоит именно в том, что они устают, отдыхают и потом снова начинают действовать; но, выведенные из этой нормальной деятельности, они как бы перестают уставать, продолжают работать с необыкновенной энергией и часто мучат нас своею непрошеною работой.

Нетрудно видеть уже, что процесс уставания и отдохновения нервов, а равно их нормальная или раздраженная деятельность должны иметь большое влияние на яркость, отчетливость и ход наших представлений, а следовательно – на акты внимания, воспоминания, воображения и даже мышления, насколько мышление связано с представлениями.

Взгляните на ребенка, который пересидел то время, когда он обыкновенно ложится спать, – и вы замечаете в его движениях, голосе, мимике что-то нервное, как говорят обыкновенно, т. е. что-то судорожное, непроизвольное или, точнее, рефлективное: ребенок рассмеется и не может перестать; расплачется и не может остановиться; капризам его нет конца. Такое явление, знакомое каждому, легко объясняется усталостью главного центра нервной деятельности, и именно полушарий большого мозга, которые играют такую важную роль в наступлении сна.

Глава 3
Все ли привычки плохие?

Уж так повелось, если мы желаем сказать о чем-то нехорошем в поведении ребенка, мы обязательно жалуемся: это уже вошло у него в привычку. То есть приходит домой и прямо в грязных ботинках бежит в комнату погладить кошку – вошло в привычку не снимать обувь, нужно наказывать; вместо того чтобы есть медленно и спокойно, заглатывает пищу, как змея, – вошло в привычку, нужно наказывать; раскидает игрушки и не уберет – вошло в привычку, нужно наказывать, и так далее, и так далее до бесконечности.

О дурных привычках уж и не говорю. Ребенок вряд ли имеет привычку к пьянству, курению, наркотикам и сексуальным извращениям. В эти занятия он втягивается взрослыми или старшими подростками. Обычно это случается с детьми подросткового возраста, и к счастью, не со всеми. Но можно приохотить, например, к курению и совсем юное создание. Известна даже обезьяна, которую хозяин научил в ее обезьяньем детстве курить сигару, научил ради смеха, а обезьяна стала рабом сигары на всюоставшуюся жизнь и умерла с сигарой в руке. Печально, но эти пристрастия действительно могут стать привычкой. Думаете, подростки злоупотребляют всем выше перечисленным только в наши дни? Да ну вас! Шестилетние проститутки были обычным явлением в Англии XVIII века. Отечественные подмастерья XIX века вволю и пили, и курили. А также крали, насильничали и продавались за деньги. Ушинский с отчаянием писал об их недетской развращенности. Макаренко в начале XX века приходилось вытаскивать детей улиц из алкоголизма и наркомании.

Есть неприятные, но безопасные привычки вроде грызения ногтей и чесания в голове, есть вредные и опасные вроде курения. Одна известная мне девочка пяти лет пробовала курить и даже предлагала сигарету куклам, пока не попалась. «Курила», правда, она оригинально: делила сигарету между собой и куклами, а потом запихивала в рот. Жевать ей казалось гораздо правильнее, чем сжигать. Другой мальчик чуть постарше возрастом попался на «слабо», и выкурил свою первую сигарету, плача от отвращения. Обычно это только попытки имитировать взрослый стиль поведения. Своего рода игра. И первые опыты для многих оказываются и последними. Но есть нюанс: то, что пробует ребенок проделать в 5–7 лет, большой опасности не имеет, а то,

что он пробует в 12, – очень опасно. Иначе почему нынешним учителям приходится отнимать у двенадцатилетних банки пива и сигареты, а то и кое-что похуже?

Но, кроме дурных привычек, существует масса полезных. О них-то мы обычно забываем, когда произносим само слово «привычка».

О рефлекторной деятельности нервной системы

Число рефлексов, сложность их и энергия в действиях ребенка увеличиваются именно потому, что мозговые полушария, требующие сна, действуют слабо в задерживании рефлексов.

Связь рефлексов точно так же, как и самый рефлекс, может быть установлена привычкою. Так, в гимнастических упражнениях, при чтении и письме и тому подобных сложных механических действиях мы установляем такую связь рефлексов, какой от природы дано не было. Сначала мы выполняем эту связь сознательно, и она стоит нам иногда большого напряжения воли; но потом она делается чистым механизмом, совершающимся бессознательно, иногда даже против нашей воли.

Точно так же и наоборот, мы можем расстроить привычкой систему рефлексов, установленных уже самою природою или прежнею привычкою. Сначала это расстройство установившихся рефлексов стоит нам большого труда, но потом выполняется все легче и легче. Так, при обучении на фортепиано нам стоит сначала большого труда подымать и опускать отдельно те пальцы, которые привыкли двигаться вместе.

Точно так же, например, нам необыкновенно трудно вертеть руками так, чтоб каждая вертелась в обратную сторону, но посредством привычки и этого навыка можно достигнуть. Плясуны на канате и вообще гимнасты поражают нас именно этим расстройством обыкновенных систем рефлективных движений и устройством новых, которые кажутся нам невозможными.

Точно так же, когда мы начинаем учиться говорить на иностранном языке, то сознательно и употребляя заметное усилие воли, выговариваем не только каждое слово, но и каждый звук, а потом, когда выучимся, заботимся только о смысле того, что говорим: звуки, слова и целые предложения, с соблюдением всех грамматических правил, идут сами собою, так что мы не даем себе никакого отчета в соблюдении правил языка, приобресть которые нам стоило столько сознательного труда.

О формировании привычек и навыков

Многие действия, совершаемые нами вначале сознательно и произвольно, от частого их повторения совершаются потом без участия нашего сознания и произвола и, следовательно, из ряда действий произвольных и сознательных переходят в разряд действий рефлективных, или рефлексов, совершаемых нами помимо нашей воли и нашего сознания. На этой способности нервов к усвоению новых ассоциаций рефлексов и расстройству старых основываются не только все те привычки и навыки, которые преднамеренно сообщаются дитяти воспитанием, но также и те, которые сообщаются ему без всякого намерения, самою жизнью, и с которыми нередко приходится бороться воспитателю, а потом и самому человеку или обществу.

В привычке нервов есть другая, может быть, еще более важная сторона, которой не следует упускать из виду. Нерв, получивший привычку к той или другой деятельности, не только легче выполняет эту деятельность, но иногда, получая к ней физическую наклонность, дает чувствовать эту наклонность душе… Привычку, не переходящую в наклонность, правильнее было бы назвать навыком, каковы все привычки в искусствах и ремеслах.

Чем моложе организм, тем быстрее укореняются в нем привычки. Дитя усваивает привычку гораздо быстрее и вернее, чем старик. Младенец, жизнь которого считается днями, привыкает к какому-нибудь действию после двух-трех раз его повторения, так что матери, например, которые откладывают приучать ребенка к правильному кормлению грудью, пока он окрепнет, через несколько же дней бывают принуждены бороться с укоренившеюся уже привычкой. Пеленка свернутая, подушка, положенная так или иначе два, три раза сряду, уже установляют в младенце привычку, противодействие которой сопровождается криком. Вот почему у беспорядочных матерей и дети беспокойны, тогда как у матери с определенным образом действий дети не кричат понапрасну.

Нервы человека, так сказать, жаждут навыка и привычки, и первые привычки и навыки усваиваются, быть может, с первого же раза; но чем более накопляется привычек и навыков у человека, тем труднее вкореняются новые, встречая сопротивление в прежних: **дитя приучается в несколько месяцев так говорить на иностранном языке, как не может приучиться взрослый человек и в несколько лет. Но если дитя, например, скоро выучивается иностранному языку, то оно точно так же скоро**

и забывает его, если перестает в нем упражняться. Словом, чем моложе человек, тем скорее в нем укореняется привычка и тем скорее искореняется; и чем старее сами привычки, тем труднее их искоренить.

Немедленно же по рождении начинает дитя делать различные опыты и приноравливания, которые потом обращаются у него в бессознательные навыки и привычки. Так, ребенок уже на третьем или на четвертом месяце после рождения навыкает верно схватывать ручонкой подаваемый ему предмет. Но если мы анализируем это действие и сравним его с теми условиями, которые врождены органам зрения и осязания, то увидим, что только посредством множества наблюдений, аналогий и умозаключений мог достигнуть ребенок до этого, по-видимому, столь простого действия.

Чтобы протянуть свою ручонку к предмету, младенец должен:

1) *Навыкнуть знать свою руку своею,* потому что все впечатления осязания отражаются у нас ощущением не там, где предмет прикасается к коже, но в мозгу, так что, если мы, прикасаясь пальцами к предмету, получаем ощущение осязания в пальцах, то это не более как бессознательный навык, укореняющийся в младенчестве так сильно, что потом взрослый человек, у которого отрезали руку, долго еще продолжает чувствовать, как чешутся или болят у него пальцы отрезанной руки.

2) *Навыкнуть отличать свое тело* и, следовательно, свою руку от всех посторонних предметов, точно так же отражающихся в его мозгу посредством акта зрения.

3) *Навыкнуть по своему желанию направлять руку,* распускать и сжимать пальцы – тоже акт весьма сложный, выходящий из комбинации деятельности трех чувств: зрения, осязания и мускульного чувства.

4) Кроме того, множеством наблюдений, аналогий и умозаключений *ребенок должен был усвоить понятие о перспективе,* и так усвоить, чтобы действительно видеть предметы в перспективе, а это – один из самых сложных человеческих навыков. Все предметы отражаются на нашей сетчатой оболочке глаза в одной плоскости, без всякой перспективы, а только свет и тень, знание относительной величины предметов и мгновенное сравнение предметов разной величины дают нам возможность видеть их в перспективе. Если же ребенок верно схватывает подаваемый ему предмет, то значит, что он уже видит его в перспективе. И все это громадное и сложное изучение пройдено ребенком в какие-нибудь три-четыре месяца его жизни!

Так деятельно работает психическая жизнь в ребенке, в то

время когда на глаза взрослых он почти не человек.

К таким же навыкам, укореняющимся в младенчестве, которыми мы потом пользуемся, не помня совершенно их трудной истории, принадлежат в нас: навык видеть двумя глазами один предмет, т. е. превращать два отражения в одно ощущение; навык видеть одноцветные предметы одноцветными, тогда как по устройству глазной сетки это должно бы быть иначе; навык при движении головы и глаз не считать неподвижные предметы движущимися; навык брать себя за больное место и чесать то, которое чешется. (Младенец, не приобретший этого навыка и у которого чешется, положим, рука, будет метаться и кричать, не зная, чем помочь себе, потому что это ощущение отражается у него только общим ощущением в мозгу.) К таким же бессознательным навыкам относятся: комбинация слуха и зрения, когда мы направляем глаза в ту сторону, откуда исходит звук; комбинация ощущений мускульных, осязательных с движениями при ходьбе; комбинация ощущений слуховых, мускульных и движений при произношении слов и многое другое.

Чтобы понять вполне данное нами объяснение этих сложных бессознательных актов души, в которых мы видим не что иное, как навыки и привычки, сделанные в младенчестве, должно несколько уяснить себе состояние детской памяти. Память младенца очень свежа и восприимчива; но в ней недостает именно того, что связывает отрывочные впечатления в один стройный ряд и дает нам потом возможность вызывать из души нашей впечатление за впечатлением, – недостает дара слова.

Дар слова совершенно необходим для того, чтобы мы могли сохранить воспоминание истории нашей душевной деятельности, и имеет громадное значение для способности памяти. Если привычка сделана нами, хотя и сознательно, но в тот период нашей жизни, когда мы не обладали еще даром слова, то, без сомнения, мы не можем припомнить, как мы сделали ее, хотя она в нас остается.

В том же, что у бессловесного младенца действует уже память, не может быть ни малейшего сомнения: множество наблюдений показывают это очень ясно. Младенец помнит лица, образы, впечатления, хотя и не обладает еще тем могучим средством, которое одно может связать наши душевные акты в стройную систему, – не обладает словом. Открывая и разъясняя эти сложные процессы душевной жизни младенца, наука удовлетворяет не одной любознательности, но приносит вместе с тем значительную практическую пользу, ибо **для родителей и воспитателей чрезвычайно важно сознавать ясно, что ребенок и в первый год своей жизни живет не одною физическою**

жизнью, но что в душе его и в его нервной системе подготовляются основные элементы всей будущей психической деятельности: вырабатываются те силы и те основные приемы, с которыми он впоследствии будет относиться и к природе, и к людям. Усвоив такой взгляд на младенца, родители и воспитатели подумают не об одном его физическом здоровье, но и об его духовном развитии.

Конечно, этот период слишком закрыт от нас, чтобы мы могли внести в него наше положительное вмешательство; но мы можем действовать на него благодетельно, удаляя от ребенка в этом возрасте все, что могло бы помешать его правильному развитию – физическому и духовному. Так, мы можем внести порядок в его жизнь, позаботиться о спокойствии его нервной системы, об удалении от него всего раздражающего, грязного и уродливого не в одном только физическом смысле.

Существует, например, убеждение, кажущееся для многих предрассудком, что злая кормилица вскормит и злого ребенка; но это не совсем предрассудок. Конечно, злость не может быть передана через молоко, хотя молоко раздраженной женщины портит желудок ребенка; но злая женщина обращается зло с младенцем и своим обращением, а не молоком сеет в нем семена злости или трусости.

Не должно забывать, что первое понятие о человеке, которое впоследствии закрепится словом, образуется в ребенке в бессловесный период его жизни, и что на образование этого понятия имеют решительное влияние те первые человеческие личности, которые отразятся в душе ребенка и лягут в основу его будущих отношений к людям. И счастливо дитя, если первое человеческое лицо, отразившееся в нем, есть полное любви и ласки лицо матери…

В отношении разных людей к другим людям мы замечаем величайшее разнообразие и много бессознательного, как бы прирожденного; но, конечно, многое здесь не врожденно, а идет из периода бессловесного младенчества. Из всего обширного процесса психической жизни младенца мы видим ясно только отрывки, указывающие на целый период развития: вот ребенок стал следить глазами за движущимися предметами, вот протягивает к ним ручонки, вот стал улыбаться, узнавать мать, отца, няню; а все это такие сложные душевные выводы, над которыми много поработал младенец, и когда он произнесет первое слово, то душа его уже представляет такой сложный и богатый организм, такое собрание наблюдений и опытов, такую высоту, до которой не мог достигнуть весь мир животных во всем своем последовательном развитии.

Вместе со словом, закрепляющим образы и понятия, быстро начинает развиваться память, которая со временем свяжет всю жизнь человека в одно целое; тогда от бессловесного периода останутся одни результаты в форме бессознательных привычек и наклонностей, не только приводящих в изумление и физиолога и психолога, но и оказывающих огромное влияние на способности, характер и всю жизнь человека.

Глава 4
Механическое запоминание, внимание и рассеянность растут из одного куста?

В школе я была отличницей, и учиться для меня проблемы никакой не составляло. Но был один камень преткновения: правила, которые требовалось запоминать дословно. Ох, суть этих правил я легко могла пересказать своими словами, но требовалось запомнить их так, как в учебниках. До старших классов уроков я вообще не учила, только проглядывала учебник и делала письменные задания. Но с правилами был настоящий кошмар. То, что самый тупой школьник запоминал за десять минут, три-четыре строки, выделенные жирным шрифтом, приходилось буквально зубрить: запомнить эту тарабарщину было выше моих сил. Так что я замечательно понимаю детей, для которых запоминание такого рода хуже смерти.

Моего ребенка, часто говорят родители, обделили умом, он ничего запомнить не может. А откуда они делают такой вывод? А, объясняют, учили с ним стихотворение в восемь строк три часа, ничего не запомнил… Беспамятный ребенок – проблема для родителей, проблема для учителей. Он на самом деле не беспамятный, просто запоминает только то, что хочет запомнить. Остальное ему неинтересно. А это действительно проблема. И если ваш ребенок все отлично запоминал, а потом вдруг стал не запоминать – ищите момент, когда ему стало делать это совершенно неинтересно. По себе знаю.

Неинтересное тут же выметается из памяти, как ненужный сор. Вещи, которые интересны или нужны, я без труда могу воспроизвести и через десять лет. Вещи, которые неинтересны, но были для чего-то необходимы, исчезают тут же, когда надобность в них исчезает. Ну, как говорят студенты – сдал экзамен – забыл предмет.

В детстве я много фантазировала, и эти ненужные вещи, плоды минутной увлеченности, так же через мгновение и забывались. Как же потом я недоумевала, когда живописанное мной приключение, которого на самом деле не было, пересказывалось моими ровесниками, а от меня требовали повторения рассказа «на бис»: мне приходилось вытаскивать из них хотя бы канву этого рассказа, чтобы тут же придумать новые детали! И попадала иногда впросак.

– Как чувствует себя мама девочки, которую ты спасала из пожара? – спрашивали друзья.

– Все отлично, – говорила я, – она вчера приходила вместе с дочкой…

В ответ глубокое молчание. И робкий голос:

– А разве она не сгорела?

После очередного такого вопроса я полностью прекратила рассказывать истории о себе: поняла, что моей памяти не справиться с потоком фантазий. Именно на этом свойстве памяти – забывать ненужное – попадаются профессиональные вруны. А также дети, которых называют рассеянными или невнимательными.

Поверьте, они внимательны к тому, что им интересно, и равнодушны ко всему остальному. Вот почему рассеянный профессор варит часы вместо яйца, а я, занявшись делом, не слышу даже чайника со свистком, хотя помню, что должна его выключить.

Об этом нужно знать, потому что иначе вы будете переживать по пустякам и исправлять не то, что нужно исправить. Беспамятных детей не бывает. Если бы у ребенка не было памяти, обучать его было бы совсем бессмысленно: все равно, что обучать куклу. Но ребенок не кукла, он живой, с памятью тоже все у него в порядке. У кого она, конечно, лучше, у кого хуже, то есть запоминает быстрее, кто медленнее, но у всех она в наличии. Просто для успехов в обучении есть приемы запоминания. Освойте их – одной вашей проблемой станет меньше.

Память ребенка можно воспитывать и развивать, как самого ребенка. Тренировками. Но, прежде чем что-то тренировать, нужно понять, как это «что-то» устроено, и только потом уж улучшать и совершенствовать то, что имеется. Хотите, чтобы ваш ребенок все запоминал с лету, – создайте ему условия, когда память не будет ни на что отвлекаться. Сами знаете, если вы на компьютере откроете слишком много программ, то перегрузите его оперативную память. И будет ваша машина работать медленно, а то и вообще зависать. Позакрываете программы, которые не нужны, – и сразу все наладится. Компьютер, конечно, не человек, но устроен он по аналогии с нашим мозгом. Так что не кричите, что ваш ребенок на глазах тупеет, а поищите причины, которые ему мешают быть памятливым и умным. Что ему мешает? Что отвлекает? А может, все дело в стиле вашего собственного поведения?

О формировании механической памяти

Период лучшей памяти совпадает с отроческим возрастом и проходит довольно быстро. Впечатления молодости сохраняются гораздо глубже, чем впечатления, полученные в старости: так что старик, забывая то, что делал сегодня, вспоминает очень живо то, что делал в детстве. Это невольно наводит на мысль, что впечатления, ложащиеся в нервный организм в период его молодости, естественно ложатся в нем гораздо глубже, чем те, которые входят в него впоследствии, когда развитие его останавливается или замедляется и когда он уже загроможден множеством прежних впечатлений. **В первые семь или восемь лет нашей жизни память наша усваивает столько, сколько не усваивает во всю нашу остальную жизнь.**

При болезненном, раздраженном состоянии нервов, когда они, так сказать, выбиваются из-под воли больного и память становится такою же капризною, как нервы: она то вспоминает мелочи какого-нибудь пустого события, то забывает очень важное.

Еще большую связь между нервным организмом и памятью найдем мы во множестве всем нам знакомых явлений, в которых привычное, рефлективное движение и явления памяти сходятся так близко, что нельзя собственно сказать, где оканчивается явление привычки и где начинается явление памяти, так что невольно мы видим в иной привычке память, а в ином воспоминании – чистую привычку. Если нервный организм наш усваивает какую-нибудь сложную привычку, где есть не одно, а несколько последовательных движений, целая ассоциация движений, следующих одно за другим, то, значит, организм наш помнит, без участия сознания, в каком порядке одно действие должно следовать за другим.

С другой стороны, есть много явлений, где мы справляемся у нервного организма о том, что мы позабыли. Так, например, если танцмейстер, желая рассказать своему ученику, в каком порядке должны следовать одно за другим движения ног, сбивается в своем рассказе и забывает порядок движения, то он начинает танцевать, и ноги его сами припоминают ему порядок движений.

Точно так же, как наши руки и ноги, действует и наш голосовой орган. Так называемые докучные присловья (того, разумеется, собственно, говорит, теперича, батенька мой и т. п.) становятся нередко непреодолимыми привычками у многих людей. Замечая за собою подобную привычку, укоренившуюся неведомо как, человек нередко пробует бороться с нею, и борется не всегда удачно.

Пока внимание его сосредоточено на том, чтоб не произнести докучного словца, – он и не произносит его, но зато чувствует, как ему трудно говорить: внимание его раздвоено, и он, заботясь о том, чтобы не произнести затверженного присловья, не может сосредоточиться на содержании того, что говорит. Но если он увлечется содержанием того, что говорит, то обычное присловье начнет выскакивать само собою.

То же самое случается и тогда, если человек заучит какое-нибудь слово с неправильным ударением, и это показывает нам, что не только звуки, составляющие слово и их порядок, но и взаимные отношения звуков суть только привычки голосового аппарата. Еще страннее то явление, когда мы бессознательно переставляем слоги, как будто делаем опечатки в устной речи; слог одного слова мы приставляем к другому; но потом пропущенный слог ставим к третьему слову совершенно некстати. Почти то же самое замечается и в целом ряде слов: так, например, если мы заучили, что называется, назубок какие-нибудь стихи или молитвы, то вместе с тем получаем возможность произносить их и в то же время думать о другом; а это было бы невозможно, если бы произнесение заученного было только делом сознания, и в него не вмешивалась рефлективная способность голосовых органов, которые, будучи двинуты в известном направлении, продолжают работать почти сами, как работают ноги, когда мы ходим, погруженные в глубокую думу.

Замечательно, что если при таком механическом произнесении стихов случится нам вдуматься в содержание того, что мы произносим, то вдруг язык наш замедляется, путается, останавливается, и часто мы забываем то, что, казалось, невозможно было позабыть. Отчего это? Оттого, что сознание вмешалось в дело голосовых органов и помешало им работать.

Еще замечательнее то явление, что мы от продолжительной привычки к известным стихам или фразам получаем возможность не только произносить их вслух, думая о чем-нибудь другом, но даже произносить их умственно, как говорится про себя, и в то же время думать о другом. Такое молчаливое произношение слов, речей, молитв, стихов и т. п. играет очень важную роль вообще в нашей психической деятельности, и есть полное основание предполагать, что всегда, когда мы думаем словами, голосовые органы наши слегка шевелятся, не издавая звука. Не только говоря, но даже думая трудное для произношения нашего слово, мы как бы запинаемся в мыслях, т. е. ощущаем некоторую неловкость в голосовых органах и преодолеваем эту трудность иногда с таким успехом, что, произнося потом это слово вслух, произносим его уже правильно: то есть мы упражняем мускулы

голоса без звука, как можно упражнять руку на фортепиано без струн.

Заучивая урок, ученик иногда также беззвучно произносит его более или менее ясно, и от степени этой ясности зависит уменье его отвечать потом вслух. Если ученик заметит только мысль, но не приучит свои голосовые органы к течению звуков, выражающих эту мысль, то будет при ответе заикаться и путаться. Вот почему дитя, еще не привыкшее к беззвучному произношению читаемого, инстинктивно учит урок вслух, выкрикивает его, то есть, другими словами, приучает свои голосовые органы к движениям в данном порядке. И так как выработка голосовых органов есть дело очень важное, то такое учение вслух необходимо; но, конечно, ученье вообще далеко не должно этим ограничиваться.

Особенно важно такое упражнение голосовых мускулов при изучении иностранных языков. На основании этого психофизического явления должно приучать ребенка учить вслух, потом учить глазами, произнося в то же время слова без звука, и, наконец, только тогда уже замечать одни мысли, когда дитя, или, лучше сказать, юноша, может вполне положиться на выработку своих голосовых органов. Но этим я никак не хочу сказать, чтобы дитя не должно было приучать к самостоятельной передаче своих мыслей в самостоятельно вырабатываемой фразе. Это необходимо, и притом с самого начала учения; но учитель должен сознавать трудность этого, уже творческого процесса, всю бедность детского запаса в словах и выражениях и, следовательно, упражнять в этом дитя постепенно, обогащая его в то же время затверженными, но хорошо сознанными словами и выражениями. Одно так же необходимо, как и другое.

При сильном возбуждении органа зрения, закрывая глаза, мы совершенно неправильно видим образы, сменяющие друг друга. Взглянув мельком на предмет, мы с трудом восстановляем его в нашем органе зрения; но чем чаще видим мы предмет, тем легче нам это удается; а если мы долго и внимательно рассматриваем его, то он может потом рисоваться в нашем органе зрения без нашей воли. Словом, и в акте зрения, как и в акте слуха или голосовых органов, мы замечаем возможность механической привычки, т. е. возможность механической памяти.

Чем более органов наших чувств принимает участие в восприятии какого-нибудь впечатления или группы впечатлений, тем прочнее ложатся эти впечатления в нашу механическую, нервную память, вернее сохраняются ею илегче потом вспоминаются. Мы скорее и прочнее заучим

иностранные слова, если пустим при этом в ход не один какой-нибудь, а три или четыре органа нашей нервной системы: если мы будем читать эти слова глазами, произносить вслух голосовым органом, слушать, как произносим сами или как произносят другие, и в то же время писать их на доске или в тетради; и если потом один из наших органов ошибется, например голосовой, то слух скажет нам, что мы ошиблись и что это не то чуждое слово, которое он привык связывать с тем или другим русским словом; если ошибутся слух и голос, то поправит зрение; даже привычка руки может оказать свое заметное содействие: так, очень часто случается, что человек, забывши, с какой буквой пишется слово, прибегает к помощи своей руки, которая, привыкши писать слово с той или с другой буквой, пишет его верно. Вот почему безошибочная орфография приобретается тоже и упражнением руки.

Из этого мы можем вывести прямо, что **педагог, желающий что-нибудь прочно запечатлеть в детской памяти, должен позаботиться о том, чтобы как можно больше органов чувств – глаз, ухо, голос, чувство мускульных движений и даже, если возможно, обоняние и вкус приняли участие в акте запоминания. Паук потому бегает так изумительно верно по тончайшим нитям, что держится не одним когтем, а множеством их: оборвется один, удержится другой.**

Если вы хотите, чтобы дитя усвоило что-нибудь прочно, то заставьте участвовать в этом усвоении возможно большее число нервов; заставьте участвовать:

1) Зрение, показывая карту или картину; но и в акте зрения заставьте участвовать не только мускулы глаза бесцветными очертаниями изображений, но и глазную сетку действием красок раскрашенной картины, или пишите слово четкими белыми буквами на черной доске и т. п.

2) Призовите к участию голосовой орган, заставляя дитя произносить громко и отчетливо то, что оно учит, рассказывать заученное по картинке или по карте и т. п.

3) Призовите к участию слух, заставляя дитя внимательно слушать то, что говорит ясно и громко учитель, или повторяют другие дети, и замечать сделанные ошибки.

4) Призовите к участию осязание, обоняние и вкус, если изучаемые предметы, как, например, некоторые предметы из естественных наук, это допускают.

При таком дружном содействии всех органов в акте усвоения вы победите самую ленивую память. Конечно, такое сложное усвоение будет происходить медленно; но не должно забывать, что первая победа памяти облегчает вторую, вторая третью и т. д.

Прочное и всестороннее усвоение памятью первых образов чрезвычайно важно; потому что, как мы увидим далее, чем прочнее залягут в памяти дитяти эти первые образы, даваемые учением, тем легче и прочнее будут ложиться последующие, конечно, если между этими и последующими образами есть связь.

О внимании и детской невнимательности

Каждый на себе испытывает, что душа наша особенно чутка к тому, что ее интересует; а интересует ее всегда то, что может возбудить в ней большее число следов и тем дать ей обширнейшее поприще деятельности.

«Не один какой-нибудь след, – говорит Бенеке[1], – но вся связь следов, стремящихся к сознанию, условливает силу внимания». «Внимание, – говорит он далее, не находится изолированным в душе: склонности всякого рода могут ослаблять или напрягать его, и в этом отношении внимание находится в тесной связи с моральной стороной человека». Вот почему Бенеке называет хорошее внимание, т. е. направленное в хорошую сторону, – первою добродетелью детства.

Направление внимания зависит от общей суммы душевных следов или залогов, а потому оно может служить нам «некоторого рода барометром, по которому, пока еще дитя не действует и мало говорит, мы можем вообще судить о его душевном образовании. Наблюдая, к чему особенно внимательно дитя, вы можете вывести довольно верное заключение об истории его души». Эта заметка Бенеке совершенно верна и применима не к одним детям.

Если вы хотите узнать направление и взрослого человека, то присмотритесь и прислушайтесь со стороны, к чему он особенно внимателен. **Рассказывая что-нибудь в обществе и присматриваясь, к какой стороне рассказа оказался внимателен тот или другой из слушателей, можно вывести более верное заключение о степени развития и направления каждого, чем наблюдая, что они говорят сами. Нечего говорить о том, как важно для воспитателя познакомиться с душой воспитанника, а для этого нет лучшего средства, как заметить, на что воспитанник обращает большее внимание, чему представляется много случаев и при ответах учеников, и при повторении рассказанного им, и в свободных беседах: в своих вопросах ученик высказывает более, чем в своих ответах.**

Но если наблюдение над вниманием важно как средство познакомиться с содержанием души питомца, то еще важнее прямое влияние воспитателя на образование внимания в воспитаннике. Понятно, что там, где уже положено прочное основание хорошему вниманию, остается только продолжать расширять сеть душевных ассоциаций в том же направлении; но что делать там, где приходится полагать первые следы или, что

еще труднее, бороться с дурными задатками, положенными прежде? Ничто так не испытывает терпения наставника, как испорченное внимание ученика, и ничто так часто не вызывает упреков, брани и взысканий, которые только еще более отвлекают внимание дитяти от предмета.

Для этой цели наш анализ внимания указывает воспитателю несколько средств:

а) *Усиление впечатления.* Усилить впечатление мы можем прямо, например возвышая голос, подчеркивая слова, рисуя большую карту и яркими красками и т. п.; не прямо – удаляя впечатления, которые могли бы рассеивать внимание.

б) *Прямое требование внимания.* Отдел средств, прямо вызывающих внимание ученика, очень разнообразен. Одно из лучших средств – частое обращение к учащимся. Для того чтобы держать внимание учеников постоянно направленным на предмет учения, полезно заставлять маленьких учеников совершать по несколько действий по принятой команде. Это дает ученикам привычку каждую минуту быть внимательными к словам учителя.

в) *Меры против рассеянности.* Причины такого состояния бывают и физические, и нравственные. Причины физические: слишком жаркая комната; слишком малое количество кислорода в воздухе, что часто бывает в тесных и редко проветриваемых классах; далее – неподвижность тела, переполнение желудка, сильная усталость вообще. Причины нравственные: монотонность и однообразие звуков преподавания; рутинность наставника, утомление от одних и тех же занятий и т. п. Потрясение внимания – мера, которая не дает уснуть человеку, как потрясение рукой.

г) *Занимательность преподавания.* Самый незанимательный урок можно сделать для детей занимательным внешними средствами, не относящимися к содержанию урока; урок делается занимательным, как игра во внимание, как соперничество в памяти, в находчивости и т. п. С маленькими учениками это весьма полезные приемы; но этими внешними мерами не должно ограничивать возбуждение внимания.

Много надобно природного хладнокровия и привычки, чтобы не сердиться на упорную невнимательность иного дитяти; но не надобно забывать, что хладнокровие здесь – неизбежное условие, без которого невозможно развитие детского внимания. **Воспитатель должен пользоваться способностью души произвольно направлять свое внимание, должен укреплять власть души над вниманием; но в то же самое время должен заботиться о том, чтобы пассивное внимание развивалось в воспитаннике, чтобы его интересовало то, что должно**

интересовать развитого и благородного человека, а это достигается не иначе как множеством и стройностью следов того или другого рода.

Принуждать себя вечно никто не в состоянии, и если в человеке не разовьется интерес к добру, то он недолго пройдет по хорошей дороге. Из частных побед над собою мало-помалу вырастает сила, которая сначала облегчит нам тот или другой путь, а потом ведет нас по этому пути.

Мы невнимательны ко всему тому, что нам совершенно знакомо, если только при этом не задето какое-нибудь внутреннее, сильно возбужденное чувство; но мы также невнимательны и ко всему тому, что нам совершенно незнакомо, а потому не может составить сильных ассоциаций с теми следами, которые уже укоренились в нас. Другими словами, **чтобы возбудить наше внимание, предмет должен представлять для нас новость, но новость интересную, т. е. такую новость, которая или дополняла бы, или подтверждала, или опровергала или разбивала то, что уже есть в нашей душе**, т. е., одним словом, такую новость, которая что-нибудь изменяла бы в следах, уже в нас укоренившихся.

Сосредоточение сознания на предмете делает все ощущения, получаемые нами от этого предмета, резче и яснее, так что мы замечаем такие черты в картине или такие оттенки в звуках, которых и не подозревали, когда сознание наше было развлечено. Отсутствие развлечения уже само по себе открывает возможность сосредоточения сознания. Чем сильнее внимание, тем ощущение отчетливее, яснее, а потому и след его тем прочнее ложится в нашу память.

Взглянув бегло на большую картину, на которой нарисовано множество лиц в самых разнообразных положениях, мы сохраним в душе нашей только самое неясное сознание картины; но чем пристальнее мы будем вглядываться в ее подробности, связывая эти подробности в общие отношения, и если, наконец, идя этим путем, мы постигнем основную идею картины, т. е. то общее для всех ее подробностей отношение, которым все они связываются в одно целое, тогда только наше сознание картины достигнет высшей степени. При такой степени сознания достаточно, чтобы в нас родилась основная идея картины, – и все подробности ее возникнут перед нашим умственным взором.

О причинах детской рассеянности

Само собой разумеется, что развитие как произвольного, так и непроизвольного внимания должно быть постепенным. От семилетнего мальчика нельзя требовать и получасового внимания. Мы сами испытали на себе, как это трудно. Развитие интереса тоже, конечно, может быть только постепенное.

Скажем еще несколько слов об образчиках упорной рассеянности, которую нередко приходится встречать между детьми. Причины ее бывают разнообразны. Иногда причины эти бывают физические: известная тайная болезнь детей, сильно укоренившаяся, часто проявляется в упорной рассеянности. В этом случае, конечно, и лечение должно быть физическое. Весь организм впадает в какое-то трепетное состояние, и внимание под влиянием раздражительных и в то же время ослабевших нервов никогда не может установиться. **Часто рассеянность зависит от того, что дитя не привыкло быть внимательным от частой и быстрой перемены впечатлений, которые его окружают. В таких детях, обыкновенно богатых семейств, трудно возбудить внимание незатейливыми интересами школы и первоначального учения.** Трудно, но возможно, если взяться за дело с умением и вооружиться терпением, пока внимание формируется понемногу, шаг за шагом. Но прежде всего надобно изменить обстановку их жизни, сделать ее проще, естественнее, избегать сильных впечатлений и т. д.

Случается и то, что **(рассеянность) бывает от какой-нибудь детской страсти. Какая-нибудь игра, какое-нибудь занятие, о котором наставник ничего не знает, могут так увлечь дитя, что оно будет невнимательным ко всему остальному, что только не находится в связи с увлекшим его интересом.**

Случается и то, что начало учения положено слабо, поверхностно, так что оно не сильно зовет к себе новые ассоциации. Воспитатель во всяком случае узнает прежде всего причину рассеянности и будет действовать прежде всего на нее.

Поощряющие средства, как, например, награды за внимание и взыскания за невнимательность, тоже допускаются. Но надобно, чтобы эти средства не были слишком сильны, а то это только испортит дело. Отметки за невнимательность – хорошее средство уже потому, что дают самому дитяти средство заметить, как его внимание относится к вниманию его товарищей, и этого одного иногда довольно, чтобы сделать дитя внимательнее. Учитель не должен забывать, что крик, брань, угрозы, сильно неумеренные похвалы, насмешки и тому подобные нравственные пряности

развлекают внимание, вместо того чтобы сосредоточивать его, и, во всяком случае, дурно действуют на нравственность.

Причина лености, большей частью, скрывается в невнимательности и, приучая ребенка к вниманию, мы, большей частью, исправляем леность.

Глава 5
Как ребенок строит логические связи

Ассоциациями, то есть логическими связями, любой ребенок начинает пользоваться по мере развития мозга. Обучение и строится на использовании этих процессов мышления, чтобы создать багаж знаний. Но и в быту, не в учебе эти связи тоже имеют много значения. Что с чем свяжется, то в результате и получится.

Самое простое обещание мамы «будешь вести себя хорошо, дам конфетку, будешь вести себя плохо, не пойдем гулять» – это связка, которая намертво заседает в детской памяти. И само собой закрепляется, когда ребенок совершает то или иное действие (ведет себя хорошо или плохо). Приманка-конфетка заставляет его быть послушным.

Таких приманок в детстве родители создают множество: все запреты и поощрения на них построены. А если они еще и связываются в детской голове как причина-следствие (то есть во времени), то работают безотказно. Но не всегда так, как родителям хочется.

Вот, скажем, одному шалуну очень хочется залезть в шкаф, где папа хранит настоящие охотничьи сапоги. Он давно мечтал их примерить и почувствовать себя юным Индианой Джонсом. Но мама в прошлый раз поймала его за этим занятием и отшлепала. В то же время он точно знает, что за рисование картинок получает поощрение (это проверено им неоднократно), поэтому умный мальчик поступает так: он кладет на столе рядом с красками недорисованную картинку с охотником в высоких сапогах и ружьем, открывает шкаф и занимается давно задуманным предприятием – вытаскивает сапоги и вставляет в них ноги. Разумеется, он попадается, но обычного нагоняя не получает – картинка, которая нравится маме, объясняет его поведение ей гораздо убедительнее, чем нытье и мольбы о прощении. Так умные дети обходят все препоны.

Поговорка «Ласковый теля двух мамок сосет» – тоже из той же серии. Поняв, что напором или слезами ничего не добиться, ребенок строит умозаключение, как добиться желаемого другими способами: он начинает к тому, кто вызывает больше опасения и неприязни, ласкаться, то есть вести себя так, чтобы вызвать умиление и поощрение. И действительно получает желаемое. Уж

тут у каждого ребенка свои награды: кто-то выласкивает желанную игрушку, кто-то желанную поездку, а кто-то и просто то, что в этот день не получает затрещин.

Об ассоциативном мышлении

Образование ассоциативных связей Ушинский предлагал широко использовать в школьном обучении. Умный учитель именно так и поступает, так же поступают и умные родители. А сегодня психологи даже объяснили методику запоминания бессмысленного с виду ряда слов, который простым механическим заучиванием вызубрить сложно. Но стоит связать эти слова с образами и соединить в относительно связную историю, как весь ряд запоминается за пару минут и закрепляется в памяти надолго.

Эти приемы запоминания называются мнемоническими и известны с древности. Ушинский рекомендовал обучать им детей, чтобы они не делали лишней работы и не страдали от того, что не могут выучить урок. Ведь ребенок тяжело переживает, если с чем-то не в силах справиться. У него снижается самооценка, пропадает уверенность в себе, а у многих и интерес к учению. И никакие утешения взрослых или угрозы ему не помогут.

Но если ему объяснить, как лучше запоминать, он это сделает. И все у него получится. А значит, обучение принесет не слезы, а радость. Но можно поступить еще проще: так подавать новый для детей материал, чтобы они запоминали его практически автоматически. С помощью ассоциаций.

1. Об ассоциациях по противоположности

Представление о жаре связывается у нас с представлением о холоде; представление света с представлением мрака и т. п. Эта связь служит к тому, чтобы выяснить особенность каждого представления, которое, как мы уже сказали, без таких сравнений вовсе невозможно. Вот почему ничто так не уясняет нам особенности какого-нибудь представления, как противоположность его с другим представлением: белое пятно ярко вырезывается на черном фоне, черное на белом.

Поэтому, если мы хотим запечатлеть в душе дитяти особенность какой-нибудь картины, то лучше всего прибегнуть к сравнению с другой картиной, в которой, по возможности, было бы более сгруппировано противоположных признаков. Так, например: **если мы хотим, чтобы дитя вполне постигло и твердо усвоило себе преимущества какой-нибудь благословенной местности, орошаемой реками, покрытой прохладными рощами и тучными пажитями, наполненной деревнями и городами и т. д., то мы достигнем этого всего лучше, если рядом представим противоположную картину**

песчаной пустыни, где недостаток влаги ведет за собою отсутствие растительности, животных и людей, где солнце, катясь по безоблачному небу, раскаляет и воздух, и почву.

Если мы хотим выставить, например, ученику преимущества цивилизации какого-нибудь народа, то поставим рядом с этим картину жизни дикарей и т. п. Таким сопоставлением противоположностей мы достигаем нескольких целей: не только мы даем ученику вместо одной картины две, но каждая из этих картин становится яснее в его душе и укореняется глубже, чем укоренилась бы одна, по тому общему закону, что два следа, *вызывающие в душе один другой,* укореняются лучше, чем один; каждый след придает силы другому и получает силы другого, не теряя своей собственной.

Словом, противоположности, связываясь, как нервные следы или как идеи, взаимно дополняют и укореняют друг друга.

Если возбужденное в нас представление есть вполне повторение прежнего, то оно только углубляет след прежнего и тем укореняет его в памяти. То же самое происходит, если новое представление, хотя собственно и могло бы быть отличено от прежнего, но это отличие так слабо, что сознание не могло его уловить. Так, например, новое имя, сильно сходное с тем, которое мы уже помним, не запоминается нами, если мы не обратим особенного внимания на различие, между ними существующее.

Но если в новом представлении есть несколько членов, которые были и в прежнем, а вместе с тем есть несколько и новых, которых в прежнем не было, тогда происходит совершенно другое явление: сходные следы, одинаковые члены ассоциаций, совпадают, усиливая друг друга и вместе с тем крепко связывая и то, что есть различного в новых представлениях…

2. Об ассоциациях по сходству

Новая ассоциация представлений, так сказать срастаясь одной своей частью со старою, уже глубоко укоренившеюся, опирается новою своей частью на это прочное основание. На этом свойстве памяти основаны, например, все методы изучения иностранных языков. Здесь трудны, собственно, только первые уроки: дальнейшие же все постепенно становятся легче и легче, если первые были выучены с величайшею точностью. Новые слова и обороты, беспрестанно перемешиваясь со старыми, укрепляются крепостью именно этих старых, твердо выученных; а старые, хотя и сообщают свою крепость новым, но не теряют своей силы, потому что беспрестанно повторяются. Казалось бы, что при таком беспрестанном повторении учение должно идти медленно,

а выходит наоборот: оно идет медленно тогда, когда мы приобретаем все новое и новое, не повторяя старого и не сплавляя нового со старым.

Привязывать к старому, уже твердо укоренившемуся, все изучаемое вновь – это такое педагогическое правило, от которого, главным образом, зависит успех всякого учения. Хорошая школа, кажется, только и делает, что повторяет, а между тем знания учеников быстро растут; дурная школа только и делает, что все учит вновь или повторяет забытое, а между тем знания мало прибавляются.

Хороший педагог, прежде чем сообщить какое-нибудь сведение ученикам, обдумает: какие ассоциации по противоположности или по сходству может оно составить со сведениями, уже укоренившимися в головах учеников, и, обратив внимание учащихся на сходство или различие нового сведения со старым, прочно вплетет новое звено в цепь старых, а потом нарочно подымет старые звенья вместе с новыми и тем самым укрепит прочно новые ассоциации.

Беспрестанное передвижение в голове старых звеньев необходимо уже для того, чтобы придать им силу, укрепляющую новые звенья, и потому хороший педагог повторяет старое не для того, чтобы повторять забытое, но для того, чтобы этим старым прочнее укрепить новое. Понятно, что сила такой приобретенной памяти увеличивается новыми приобретениями.

3. Об ассоциациях по времени

Два представления, следовавшие непосредственно одно за другим, связываются уже тем, что они одно за другим следуют. Таким образом связываются в памяти ученика слова какого-нибудь отрывка на незнакомом для него языке. Не понимая значения слов, он ставит одно слово за другим единственно потому, что они в этом порядке улеглись в его памяти, и если отрывок заучен твердо и голосовые мускулы привыкли к данному порядку звуков, то довольно сказать первое слово, чтобы все остальные побежали за ним, как кольца развертывающейся якорной цепи, без участия воли и даже сознания дитяти. Но замечательно, что если ученик заучил такой отрывок не разом, а в различное время, то каждый раз будет останавливаться на этих перерывах и должен прочесть отрывок в целости несколько раз, чтобы связать эти куски, разделенные единственно только временем изучения.

Конечно, такое изучение, требующее меньше всего работы сознания, а только упражнения, главным образом, голосовых

мускулов и отчасти слуховых и глазных нервов, есть изучение самое механическое. Вот почему таким именно учением отличаются все те натуры, для которых, по непривычке их к умственной работе, она является самою тяжелою и нелюбимою.

Для детей вообще мышление тяжело, и иной ученик, не привыкший к мышлению, охотнее выкрикивает заданный урок несколько десятков раз, чем прочтет его раз с сознанием: он полагается на силу привычки голосовых мускулов, и она действительно его вывозила в старинных школах. Остановится такое дитя: учитель подскажет ему слово, – и опять мельница замолола.

Но, сознавая вполне всю нелепость учения, основанного только на удивительной силе привычки в голосовых мускулах, мы, тем не менее, находим, что и такое учение в хорошей школе, хотя в самых тесных пределах, имеет свое место, именно укрепляя в сознании учащегося следы представлений и понятий памятью голосового органа.

4. Об ассоциациях по месту

Предметы, размещенные в пространстве один возле другого, в таком же порядке оставляют и следы в нашей памяти. Припоминая предмет, мы припоминаем и соседний с ним. Эти ассоциации, конечно, схватываются более всего органом зрения и отчасти только органом осязания. Такие ассоциации, основанные на единстве места, весьма сильны у людей, у которых природою и упражнением тонко развит орган зрения, и особенно сильны у живописцев. Но вообще **у детей почти всегда преимущественно развита память зрения, и часто целые уроки укореняются в памяти дитяти такими ассоциациями места. Отвечая урок, дитя видит перед собою развернутую книгу или развернутую тетрадь и переходит со строчки на строчку, со страницы на страницу. Вот почему полезно печатать в детских книгах крупными буквами собственные имена и подчеркивать в тетрадях те слова или названия, которые должны быть твердо замечены.**

Ассоциации по месту всего более способствуют установлению в нас уже не рядов, а целых групп представлений, в которых с одним срединным звеном связано множество других, идущих в разные стороны. Конечно, описывая в словах такую группу и даже наблюдая ее внимательно в своем воображении, мы не можем разом идти и в разные стороны; но тем не менее это не мешает нам, идя в одну сторону, помнить, что есть другие, и, рассмотревши или описавши все, что стоит налево, приняться

потом за такое же рассмотрение или описание того, что стоит направо.

Вот почему ученик, заметивший хорошо, например, карту страны, группу красок и очертаний, на ней изображенных, может потом свободно описывать эту карту, начиная с какого угодно конца; и, конечно, такое изучение географии несравненно полезнее и тверже изучения ее по книге. Можно только тогда назвать географическое изучение основательным и прочным, когда ученик, у которого вы потребуете, например, описания Волги, немедленно может представить в своей зрительной памяти всю эту реку, как она изображается на карте, с ее извилинами, притоками и городами, и достаточно оторвал свои познания от книги и привязал к карте, чтобы начать описывать Волгу от истока к устью или от устья к истоку. Словом, **надобно заботиться, чтоб географические познания ученика, через рассматривание и черчение карты, из ассоциаций по времени изучения в книге перешли в ассоциации по месту, связанные не нитью рассказа, но картой, оставившею глубокий след в памяти и без труда вызываемой воображением ученика в его зрительном органе.**

Неккер-де-Соссюр рекомендует не только изучение географии по картам и черчение таблиц, синоптических и синхронистических, но и рисовку планов комнаты, здания, улицы. Мы же находим, кроме того, очень полезным вообще черчение схем всякого рода, как только приходится дать заметить детям соотношение частей какого-нибудь предмета, нескольких предметов, составляющих одну группу, и т. д.

Так, например, весьма полезно при изучении с детьми человеческого тела, семейств, родов и видов животных и т. п. чертить на доске соответствующие таблички, по которым дитя вело бы свой рассказ.

На основании того же самого психического закона полезно изучать исторические происшествия, имея перед собою карту местности, в которой эти происшествия совершались, чертить походы, о которых рассказывается, чертить постепенное расширение какого-нибудь государства, родословные таблицы – словом, все, что может быть начерчено. Посредством таких чертежей учитель приобретает в зрительной памяти дитяти самого могущественного союзника.

О логических связях

В рассудочные ассоциации следы связываются нами по внутренней логической необходимости: как причина и следствие, как средство и цель, как целое и необходимая его часть, как положение и вывод и т. д.

Всякая механическая ассоциация может быть превращена в рассудочную, как только я сознал логическую необходимость связи. Так, например, два последовательные явления: появление весенней теплоты и появление травы – могут связаться сначала в чисто механическую ассоциацию, по единству времени обоих этих явлений, а потом эту же самую механическую ассоциацию я могу превратить в рассудочную, признав в одном явлении причину, а в другом следствие этой причины. **Заметим** при этом, **что лучшим началом для ученья будет превращение (вопросами) механических ассоциаций, готовых уже в душе дитяти, в ассоциации рассудочные. Для этого стоит только обратить внимание дитяти на те ассоциации, которые механически уже в нем установились, и показать логическую связь между теми явлениями, которые уже связаны в его душе единством времени, места, по частному сходству и т. д.**

Мы часто встречаем глупейших резонеров, у которых что ни слово – то рассудочная истина; а вместе с тем, что ни слово – то ложь и доказательство невежества и тупости. Вот почему, хотя и необходимо с самого же начала учения развивать в детях рассудочные ассоциации, но должно остерегаться, чтоб не впасть при этом в односторонность и не сообщить детям страсти к резонерству, которая могла бы увлечь их далее того, чем идут их знания и точные наблюдения. Рассудочные ассоциации должны развиваться и усложняться вместе с развитием способности к точным наблюдениям и увеличением запаса знаний. Даже надо сообщить детям опасение преждевременных рассудочных ассоциаций, показывая им, как часто эти ассоциации бывают ошибочны.

Глава 6
Зубрить или не зубрить?

Известно, как в школе относятся к отличникам: их считают зубрилками. Получит ребенок свою пятерку, а те, кто «схватил» двойку, смотрят с презрением (хотя так они маскируют зависть) и кричат в спину: зубрилка, зубрилка. Особенно в первых классах так донимают девочек, которые трудолюбивы и прилежны. В школе моего времени имелся даже своего рода фоторобот зубрилки: девочка с косой и зачесанными назад волосами, то есть с «гладкой» головкой, увенчанной бантом, вся сияющая чистотой и прилежанием, с набитым книгами и тетрадками портфелем и в очках. Очки были обязательным элементом портрета зубрилки и все объясняли: все знали, что постоянное чтение вредит зрению, вот вам и очки.

Не думаю, что портрет современной «зубрилки» чем-то отличается от портрета моего времени. Может, только форма одежды изменилась. Ну а уж отношение троечников и двоечников к таким успешным ученицам неизменно. Их не любят. И все успехи в учебе объясняют только зубрежкой. Иногдаих обвиняют совершенно напрасно. Но чаще связь зубрежки с успеваемостью существует. Школа требует точного воспроизведения того, что написано в учебниках. Так что причина точного, дословного запоминания ясна. Хочешь хорошо учиться, то есть получать хорошие оценки, запоминай не по смыслу, а по тексту.

Зубрить или не зубрить – вопрос не такой простой. Конечно, приятно, когда память у ребенка превосходная и проблем запомнить материал у него нет. Но не всякий урок можно запомнить сразу, особенно если в нем слишком много фактического материала и его нужно попросту заучить.

Заучить – это и есть синоним слова «зазубрить». Помню с университетских времен страшные таблицы показателей развития сельского хозяйства, которые нам вменялось запоминать по годам. Вряд ли эти цифры можно было запомнить иначе чем заучиванием, то есть зубрежкой. Детям, к великому счастью, подобные таблицы не дают, но даты, ход событий, факты из естественных наук, отрывки из прозаических текстов и стихи им приходится заучивать. Благо что в наших школах не нужно учить главы из Библии, как приходилось это делать детям в позапрошлом веке. Говорят, это замечательно развивало способность к запоминанию. Ушинский же считал, что столько мусора в ученической голове никому не нужно. И достаточно пересказать библейские тексты

своими словами, а не зазубривать их, чтобы осели в мозгу навсегда.

Но какие-то вещи все равно запоминать приходится. И не всегда это можно сделать «естественным» путем, оперируя логикой и ассоциативными связями. Иногда приходится прибегать и к механическому запоминанию, то есть зубрежке. Так что, пока жива школа, нам от зазубривания, наверно, никуда не деться.

О памяти плохой и памяти хорошей

Конечно, более или менее хорошая память не есть только прирожденное качество. Но все же крепость первых усвоений, ложащихся в основу душевных работ, и потом крепость последующих усвоений, не находящихся в связи с начатыми работами, условливаются прирожденною степенью большей или меньшей памятливости. Можно легко заметить, что один ребенок усваивает быстро и прочно; другой усваивает также быстро, но скоро забывает; третий усваивает медленно, но прочно; четвертый, наконец, самый несчастный, и медленно усваивает, и быстро забывает. Это явление часто не находится в связи с умственным развитием, так как встречаются положительные идиоты, которые в то же время необыкновенно быстро усваивают громадные ряды следов ощущений и прочно их сохраняют, как тот, который, не понимая ни слова по латыни, мог от слова до слова повторить прочитанную им раз медицинскую диссертацию на латинском языке.

Память, без сомнения, есть необходимое условие всякого душевного развития. Не имея памяти, человек положительно не мог бы ни на волос развиться: он всегда вращался бы в одной и той же тесной сфере мгновенной душевной деятельности. Но сильная память не есть еще сама по себе ручательство возможности сильного душевного развития, если ее не поддерживают, с одной стороны, столь же сильные душевные работы, а с другой – иные свойства нервной системы, и именно особенная подвижность ее частиц. В таком положении **сильная памятливость может оказать даже вредное влияние, загромождая человека бесчисленным числом твердо усвоенных следов, которые только мешают его слабой душевной деятельности. Отсюда вред бестолкового зубрения наизусть, которое погубило не одну молодую, еще слабую душу, заваливая ее никуда не годным материалом, с которым душа не может еще справиться.**

Но вредное влияние сильной и прочной памятливости не ограничивается только детским возрастом: часто, пересматривая труды какого-нибудь ученого, приходится только жалеть, что у него была такая сильная память, при малом развитии других качеств душевной деятельности. Из сказанного здесь, конечно, ни один благоразумный человек не выведет, что сильная памятливость вообще вредна. Напротив, она есть необходимое условие гениального ума; но она же часто бывает причиною и слабого развития умственных способностей. Все дело здесь в

гармонии различных качеств нервной системы и в силе душевных работ. **Некоторые психологи в особой слабости усвоения хотят найти корень различия психической деятельности мужчин и женщин; но это грубая ошибка: кто учил девочек, тот знает, что они точно так же часто, как и мальчики, отличаются быстрою и сильною памятью. Скорее уже можно упрекнуть девочек в том, что они заучивают слишком твердо.**

О мнемонических приемах запоминания

Вспоминая собственное имя, год, число жителей и т. п., мы не можем опираться на рассудок, и запоминание основывается здесь чисто на механической, рефлективной связи одной нервной механической привычки с другою. Так, например, заучивая первые иностранные слова, дитя инстинктивно повторяет десятки раз вслух: стол – der Tisch, земля – die Erde, отчего в голосовых и слуховых органах дитяти образуется привычная ассоциация, в которой слуховой орган и голосовой взаимно поверяют друг друга. Так же заучиваются нами, большей частью, члены новых иностранных языков: der, die, das, le, la, les и т. п. Тут уже рассудком ничего не возьмешь, а все приобретается механизмом привычки; напротив, если в такое припоминание замешается рассудок, то может только испортить дело. Заучив, например, твердо и верно употребление членов немецкого языка, мы употребляем их кстати; но стоит только нам задаться вопросом: действительно ли при таком слове стоит der или das, как придется прибегнуть к помощи лексикона. Вот почему в детстве, когда рассудок не вступил еще в полные права свои, а нервная система еще свежа и впечатлительна, иностранные языки изучаются легче, чем в зрелые годы.

Точно так же механически заучиваются нами и собственные имена. При заучивании годов событий рассудок может быть призван отчасти на помощь механической памяти; но мы назовем ту память хорошей, которая не нуждается в такой помощи рассудка. Так, например, если для того, чтобы вспомнить год основания Петербурга, мы должны будем перебрать в голове своей всю историю Петра и припомним, и то приблизительно, требуемый год, то это уже плохая память и очень неудобная, потому что замедляет и затрудняет нашу умственную деятельность. Следовательно, **сколько бы мы ни старались внести рассудочный элемент во все учение дитяти, всегда останется много и очень много такого, что может быть взято только механической памятью. Вот почему ученье никак не должно пренебрегать этой памятью, хотя и не должно, с другой стороны, на ней одной только основываться**, как это часто было в старинных схоластических школах. Так, например, желая затвердить, что Карл Великий умер в 814 году, я замечаю, что цифра 8 похожа на песочные часы – эмблему смерти, 1 – на копье, а 4 – на плуг, и запоминаю, что в этот год умер человек великий на войне и в мире. Иногда такое искусственное запоминание остается тем прочнее, чем нелепее сближение. Так,

например, желая запомнить адрес г. Сырникова, живущего, положим, в Сокольниках, в Ельницкой улице, на даче Буркиной, я представляю себе нелепую картину сокола, сидящего на ели, в бурке, с сыром во рту. И это нелепое сближение, в котором мой зрительный орган принял сильное участие, спасает от забвения необходимый для меня адрес.

Употреблять такие уродливые сравнения для облегчения детям акта запоминания следует очень осторожно, и г-жа Неккер-де-Соссюр совершенно права, когда говорит: «Правда, что самая уродливость этих образов навсегда запечатлевает их в памяти, но именно этого-то и следует опасаться. Иногда эти уродливые образы преследуют нас до старости, и от этого, естественно, чистое выражение некоторых идей так портится, что нельзя возвратить им их настоящего цвета». На этом искусственном запоминании основана так называемая мнемоника, наука памяти. К мнемонике прибегали еще в классической древности, а потом в особенности занимались ею арабы: были изобретены мнемонические азбуки и разные хитрости, необходимость которых в настоящее время значительно ослабела выработкой обширных научных рассудочных систем. Все эти мнемонические подставки памяти, которыми и теперь пользоваться бывает не всегда бесполезно, основаны на том психическом законе, что всякое отдельное представление, оторванное от других, с трудом укореняется в памяти и быстро из нее изглаживается; мнемоника же показывает возможность связать это отдельно стоящее представление с другим, искусственно придуманным, и два представления, поддерживая друг друга, укореняются в памяти прочнее, остаются дольше и возобновляются легче. Особенно же мнемоническое припоминание действительно, если посредством его призывается к участию в акте памяти значительный орган нервной системы.

Так, например, в первом случае, замечая год смерти Карла Великого, я всматриваюсь в начертание цифр и представляю в своем зрительном воображении песочные часы, копье и плуг. Следовательно, **лучшим мнемоническим правилом будет то, которое мы высказали выше, а именно: призывание к участию в акте памяти возможно большего числа органов нервной системы. Конечно, лучше, если это сближение будет совершенно естественное, как, например, между историческим событием и картой местности, где совершалось это событие. Но, где такого естественного сближения установить нельзя, можно прибегнуть и к искусственному.**

Так, например, при изучении наизусть какого-нибудь отрывка, можно заметить 5–6 главных характеристических слов,

ведущих за собой другие, или при изучении каких-нибудь грамматических исключений, основанных чисто на употреблении, можно прибегать к известным грамматическим виршам.

Стихи заучиваются нами легче прозы по тому же мнемоническому закону. Но зато нет ничего легче, как бессмысленно твердить стихи, и педагог должен заботиться, чтобы это бессмысленное твержение стихов не перешло в привычку.

О логическом методе запоминания

Лучшим способом перевода механических комбинаций в рассудочные мы считаем для всех возрастов, и в особенности для детского, метод, употреблявшийся Сократом и названный по его имени сократическим.

Сократ не навязывал своих мыслей слушателям; но, зная, какие противоречащие ряды мыслей и фактов лежат друг подле друга в их слабо освещенных сознанием головах, вызывал вопросами эти противоречащие ряды в светлый круг сознания и, таким образом, заставлял их, сталкиваясь, или разрушать друг друга, или примиряться в третьей, их соединяющей и уясняющей, мысли.

При сократическом методе, собственно говоря, не дается никаких новых рядов и групп представлений, но уже существующие ряды и группы приводятся в новую рассудочную систему. Наставник своими вопросами только обращает внимание ученика на сходство или различие тех представлений, которые уже были в его голове, но никогда не сходились вместе. Сократический метод, внеся вопросами свет в темную голову, сводит мало-помалу в рассудочную систему, ясную для сознания, все, что хранилось во мраке этой головы, и тем самым отдает во власть разумного сознания материалы, случайно и отрывочно накопленные памятью. Из этого уже ясна сама собою великая польза сократического метода при учении детей.

Если наставник хочет, чтобы дитя ясно поняло и действительно усвоило какую-нибудь новую для него мысль, то лучше всего достигает этого сократическим способом. **Вызывая из дитяти два или многие уже существующие в его душе представления, обращая его внимание на противоречие или сходство этих представлений, наставник открывает самому ученику возможность совершенно самостоятельно или с необходимой помощью (чем меньше помощи, тем лучше) преодолеть противоречия и вывести новую истину.**

Конечно, приложение сократического метода не во всех науках одинаково возможно. Так, например, он более приложим в науках математических или философских, чем в истории.

Каждая математическая или философская истина может быть выведена сократическим способом, тогда как факты исторические, географические, статистические должны быть непосредственно сообщаемы памяти ученика. Однако же и в этих последних науках, как только дело коснется оценки факта, понимания его настоящего значения, так сократический метод

может и должен быть применяем. **Конечно, дело идет гораздо быстрее, когда учитель сам прямо высказывает оценку факта или навязывает ученику свою, уже готовую, мысль; но при этом всегда является опасность, что ученик примет мысль учителя (не факты) бессознательно, на веру, то есть примет ее ложно, примет за факт, когда она только мысль.** Таким образом, вместо того чтобы в голове ученика две механические ассоциации связались в третью – рассудочную, прибавится к ним еще новая, такая же механическая.

Сократический способ преподавания имеет, кроме других своих преимуществ, то еще хорошее свойство, что удерживает самого наставника от преждевременного сообщения детям иных рассудочных комбинаций: дети поймут при сократическом способе в этих комбинациях настолько, насколько станет у них действительной силы в данное время, т. е. станет их знаний и их ума. Но если даже предположить, что ученик поймет мысль, объясненную ему учителем, то и в таком случае мысль эта никогда не уляжется в голове его так прочно и сознательно, никогда не сделается такою полною собственностью ученика, как тогда, когда он сам ее выработает, только обратив внимание на сходство или различие уже укоренившихся в нем представлений.

Глава 7
Как дочка королевы стала дочкой швеи-мотористки

Когда-то шестилетняя девочка из квартиры ниже этажом открыла мне страшную тайну. Я ради этой тайны даже съела горсть сырой земли из горшка с пальмой.

Обычно эта девочка гуляла только за ручку с мамой. На этот раз она сидела одиноко у квартирной двери. Оказалось: выглянула посмотреть, где их кошка, а дверь захлопнулась. И дома никого нет. Пришлось пригласить соседку в гости.

Гостья уселась тут же под моим единственным домашним растением – пальмой и, видимо, испытывала ко мне благодарность (холодно на лестнице, был октябрь). А когда я ее еще и чаем с конфетами угостила, благодарности не было предела. Тут она мне и открылась, взяв страшную клятву, что не расскажу ее маме. Маме я не рассказала, но вам расскажу, благо вы эту девочку не знаете и маму ее тоже.

Тайна была такова: давным-давно на одном острове в море у королевы и короля родилась дочь. Нозлые дядя и тетя хотели ребенка утопить, а королевскую чету казнить. Они бросили короля с королевой в темницу, но дочку-принцессу найти так и не смогли. А ее увез с острова добрый волшебник и спрятал тут, в нашем городе, в семье, в которой ее точно не будут искать. Прямо так в кроватку и подложил. А эта тетенька из нашего города как раз ждала, когда ей ребенка принесут. И очень обрадовалась. Но она чувствует, наверно, что это не ее родной ребенок. Поэтому с девочкой обращается строго, в чулане запирает, шлепает, сластей не дает.

Девочка сначала не знала, что она не родная, а потом узнала. Ей тетя с маминой работы так и сказала, что она прежде была в доме для сирот. А потом к ней пришел волшебник и сказал, что ее настоящие мама и папа так до сих пор и сидят на острове в тюрьме, а злые дядя и тетя не могут их казнить, пока не узнают, где их дочка, наследница престола. Она теперь все знает, но своей приемной маме рассказать не может, потому что тогда волшебник опять ее спрячет, и, может быть, там ей будет еще хуже.

Конечно, этот рассказ соседской девочки заставил меня задуматься. Понятно, что дома ей было не слишком комфортно. Мама много работала, часто бросала ее одну, сердилась, могла

наговорить обидных слов – весь подъезд эти ее крики слышал. Все знали, что отец девочки бросил ее мать, как только узнал о прибавлении в семействе. Словом, семья не самая удачная. Но только ребенок мог сделать из этой тривиальной ситуации драму с похищениями и превращениями. Причем у этого ребенка не было никакого комплекса принцессы, она не была избалована, ее приучили к труду, скорее – она была в родной семье Золушкой, только Золушкой, у которой нет сестер. Но вот сплела рассказ и так в него поверила, что даже стала стесняться своей мамы. Видимо, пока эта история приобрела форму, девочка многократно проигрывала весь сценарий и выбрала наилучший и все объясняющий.

И холодность матери, и шлепки, и наказания, и брошенное подругой с маминой работы откровение, что она приемная дочка. Так вот детское сознание переработало сны, чужие слова и реальность. И из дочки швеи-мотористки третьего разряда получилась спрятанная принцесса. Произошла, как принято говорить, подмена реального мира выдуманным. Если думаете, что это явление редкое, то глубоко заблуждаетесь.

Ушинский совершенно справедливо замечал, что все люди теряют иногда нить реальности и создают ложные воспоминания. Мы склонны «забывать» неприятные события и подменять их выдуманными, потому что иначе испытываем сильный стресс. Стирая негатив, мы просто избавляемся от того, что нам неприятно. Но если, как эта девочка, мы «перезаписываем» свое прошлое, то каково же тогда наше настоящее? И когда ваш ребенок делает что-то подобное, не обвинять его во лживости нужно, а как можно быстрее разбираться, что же в его настоящем вызывает выдумки. От хорошей жизни ребенок не ищет убежища в выдуманном мире. И не уходит в виртуальную реальность.

О детской выдумке, происходящей из забывчивости

Что многое и очень многое ускользает из нашей памяти, в этом мы можем убедиться, рассказывая даже вчерашнее происшествие и поверив наш рассказ рассказами других очевидцев. При этом мы увидим, как обманывает нас наше воображение, вставляя свои кольца в разорванные цепи памяти, так что, желая связать какую-нибудь цепь следов, разорвавшуюся в нашей памяти, мы связываем ее кольцом, которое только что вновь сковано нашим рассудком, или нашим воображением, или выхвачено нами из совсем другого ряда звеньев. Надобно особенное усилие воли, чтобы с полной точностью рассказать происшествие, виденное нами, не вковавши в этот рассказ ни малейшего кольца своего собственного производства. При потворстве же себе это обращается в привычку очень неблаговидную, так что мы лжем, сами того не сознавая.

У детей, у которых особенно сильно развито воображение, а усилие воли восстановлять объективную истину еще слабо, такая невольная ложь встречается очень часто. Бывает даже, что дети смешивают с действительностью то, что видели во сне, припутывая еще к этому какие-нибудь ассоциации своего собственного воображения, которые, по особой впечатлительности детской нервной системы, отразились в ней с такой силой, глубиною и яркостью, что дитя, встречаясь потом в своей памяти со следами этих ассоциаций воображения, принимает их за следы действительных событий и впечатлений внешнего мира.

Взрослых спасет от этих невольных ошибок или рассудок, показывающий невозможность события, или сильное напряжение внимания, причем следы внешних впечатлений отличаются своей особою яркостью от следов внутри создаваемых ассоциаций: у детей же воля и рассудок еще слабы, психический анализ почти не существует, поэтому неудивительно, что такая невольная ложь встречается беспрестанно, и ее надобно старательно отличать ото лжи преднамеренной, которую сам ребенок сознает как ложь.

Эти явления указывают педагогу на необходимость приучать детей к верной передаче событий или созерцаний и предупреждать тем возможность образования, особенно у детей с развитым воображением, привычки полуневольной лжи, которая может потом остаться и в зрелом возрасте. Для этого следует заставлять детей описывать предмет, который они видели,

рассказывать событие, в котором они принимали участие или которого были свидетелями.

Так, например, весьма полезно, если ученики в конце уроков расскажут весь ход уроков или в конце недели расскажут занятия своей недели. При этих рассказах сейчас выскажутся дети с особенно сильным воображением и у которых ход внутренних концепций так силен и оставляет такие яркие следы в памяти, что верный рассказ событий становится для них чрезвычайно затруднительным. Наставник будет внимателен к таким детям, но вместе с тем снисходителен, если сам на себе испытал, как трудно с объективною верностью передать самое простое событие, и замечал, как разнообразно передается одно и то же событие разными людьми безо всякого желания лгать.

Это вмешательство наших внутренних концепций в ход наших непосредственных наблюдений бывает причиною множества невольных ошибок и ложных взглядов, а потому приучение детей к точному наблюдению и точной передаче наблюдаемого есть одна из важнейших задач воспитания.

На этой же причине забывчивости основано отчасти то явление, что дети с сильно возбужденным воображением оказываются очень забывчивыми. Они забывают не потому, что у них память слаба, но потому, что, при беспрестанной постройке воображением новых и новых ассоциаций, они берут материал из прежних, беспрестанно их разрывая. Кроме того, внутренняя работа воображения отвлекает внимание дитяти от уроков и вообще не занимающих его предметов. Вот на каком основании раннее развитие воображения может считаться опасным соперником памяти, хотя в сущности это вовсе не противоположные способности, и вот почему педагог должен избегать всего, что слишком сильно возбуждает ни к чему не ведущие бесполезные ассоциации в душе дитяти, как, например, чтения романов, против которого вооружался еще Кант.

Но чтение не одних романов, а вообще всякое чтение, не имеющее отношения к учению ребенка и потому остающееся без повторения, действует ослабляющим образом на память, разрывая прежние ассоциации и составляя новые, которые, не будучи потом повторяемы, ослабляются сами, ослабив, в свою очередь, другие. Конечно, из этого не выходит, что ребенку не надобно давать читать ничего, не относящегося к урокам; но воспитатель должен знать действие чтения на душу детей и ослаблять его дурные влияния, оставляя хорошие.

Не только чтение, но и бесполезное учение ослабляет память: так, если мы выучим дитя чему-нибудь, что оно потом забудет, то это действует ослабляющим образом на его память. Если мы

слишком рано, например, начали учить ребенка географии или истории, а потом бросили, то можем знать, что подействовали дурно на его память вообще.

Глава 8
Как и что застревает в детской памяти

С какого времени мы себя помним и что помним?

Вот Лев Толстой помнил, как его купали в ванночке. Даже детально всю сцену купания описывал. И по тому, как описывал, сразу ясно, что не по чужим рассказам. Некоторые люди даже в чем-то переплевывают русского классика: они помнят, как лежали в материнской утробе. И тоже это пребывание там описывают. Правда, большей частью из них эти воспоминания извлечены на сеансах гипноза.

Но у большинства людей память так далеко не простирается. Память младенческого периода живет в нас вспышками, крохотными эпизодами. И мы даже сказать не можем точно, к какому времени эти эпизоды относятся. Гораздо важнее, что мы понимаем, почему они застряли в нас.

Я вот точно помню, как в три года попала под машину. Ту машину помню, черную «Волгу», и свой трехколесный (большое – красное) велосипед, и огромное колесо этой «Волги», и последующие сны, когда мой плюшевый медведь полез вверх по фикусу. Вот такие события в нас живут вечно, во всей их первозданности, вне зависимости от возраста.

И чем мы старше становимся в детстве, тем больше таких картинок в нас попадает. Хороших и плохих. Они, собственно, вроде как ответы на вопросы: а что будет, если разбить бутылку о кирпичную стенку (доктор выковыривает осколок стекла из вашего тела); а что будет, если перейти речку вброд (вас реанимируют на берегу); а что будет, если пластмассовую игрушку сунуть в газовую горелку (вид пожара запечатлевается навсегда), а что будет… Таких «что будет» огромное количество. Есть картинки другого свойства, не столько из серии «что будет», сколько из серии «что чувствуешь». Вы не сможете стереть из памяти картины смерти вашего дяди, не забудете вашей собачки, которую пришлось усыпить, в вас навсегда сохранится картинка первой разлуки с домом и родителями, первой драки в восстановление справедливости, победы в ней или поражении, то есть это уже картинки с моральным окрасом. Конечно, если они сохраняются в нас через десятилетия, понятно, какое воздействие они оказывали, когда мы были совсем юными.

Мам, говорил своей маме сын моей подруги, мне снилось, что

мы отдыхали у дедушки. И им не нужно друг другу ничего пояснять: тем летом мальчик совершил плохой поступок и его дедушка попал в больницу с инфарктом. Сейчас у него сходные проблемы: получил четвертную двойку. Понятно, что одно сходное переживание тянет за собой другое, с картинкой. И понятно, что он сожалеет, что все так нехорошо вышло.

Зато и счастливые моменты тоже хранятся в памяти. И чем больше там будет побед и радостей, тем счастливее будет человек себя ощущать. А хуже всего, если таких картинок почти нет или все плохие. Не буду объяснять, как это отразится на будущем человека, вашего, между прочим, ребенка.

О памяти в период младенчества

Дитя родится без всяких следов в своей памяти и в этом отношении действительно представляет «чистую таблицу» (tabula rasa) Аристотеля, на которой еще ничего не написано. Однако же от самого свойства таблицы зависит уже, легко или трудно на ней писать, а также большая или меньшая степень прочности в сохранении ею того, что на ней будет написано. **Младенец, не имея еще никаких следов воспоминаний, имеет уже возможность быстрее или медленнее принимать их, ярче или тусклее отражать, сохранять более или менее прочно, комбинировать и воспроизводить живее или медленнее.**

Первые ощущения младенцем внешнего мира должны быть самые общие: света в противоположность темноте, звука в противоположность тишине, холода в противоположность теплоте, движения в противоположность неподвижности. Вместе с укреплением следов этих общих ощущений, которое высказывается в том, что ребенок, например, беспокоится от света или плачет в темноте, – усиливается в ребенке внимание к этим ощущениям, и, вследствие этого усиления внимания, общие ощущения начинают яснеть и разлагаться на частные: общее ощущение света на ощущения различных цветов, общее ощущение звука на ощущения различных звуков и т. д.

Все эти внешние ощущения, из которых многие вызываются произвольными движениями младенца (поворачивая голову, младенец видит то, чего не видел; протягивая руку, испытывает холод тела, к которому прикасается, и т. п.), комбинируются с ощущениями внутренними, с ощущениями и измерениями собственных произвольных движений, а вместе с тем начинают мало-помалу ориентироваться, приурочиваться к определенному месту и времени, помещаться в точку, определенную координатами пространства и времени.

Младенческий глаз становится детским: он не только смотрит, как открытое окно, но и видит; видит же он не потому, чтоб он изменился, но потому, что к нему прилило внимание, или, по выражению великого славянского поэта, «душа уже прилетела к глазам». Уже большие успехи сделает младенец в то время, когда начнет брать ручонками подаваемую ему вещь. Если же мы видим, что ребенок начинает узнавать мать, отличать ее от других людей и тянуться к ней, то мы можем сказать, что уже много следов ощущений накопилось в его душе.

Потом эти усвоения идут все быстрее и быстрее; но однако же беспамятность младенчества, зависящая именно от

малочисленности следов, накопляемых только постепенно, замечается еще очень долго.

О памяти в возрасте от 3 до 6 лет

Трехлетний ребенок скоро забывает человека, которого не видал несколько времени, перемешивает лица, имена, с трудом заучивает два-три стиха, которые через год, через два запомнит с первого же раза. Как ни быстро развивается память в ребенке, как ни быстро накопляются в нем следы ощущений; но все же внимательный наблюдатель долго еще будет замечать постепенно исчезающий оттенок этой младенческой беспамятности, которая впоследствии выражается в том, что ребенок, с необычайною быстротою усваивающий следы ощущений, которые легко могут составить ассоциации с ощущениями, приобретенными им прежде, с большим трудом усваивает следы ощущений совершенно нового рода.

Так, например, дитя с большим трудом усваивает первые звуки чуждого языка; но потом, усвоив эти первые звуки, идет в усвоении дальнейших с быстротой, недоступною для взрослого человека, так как память взрослого уже загромождена следами, и сознание его работает над комбинациями этих следов, поглощающих внимание человека, образовавшимися уже в нем интересами.

Младенец не говорит до тех пор, пока не в состоянии будет удерживать в памяти своей не только сложные представления, но и вырабатывать умом своим отвлеченные понятия, потому что слово выражает собою всегда отвлеченное понятие. Надобно видеть множество деревьев и соединить их признаки в одно общее понятие, чтобы нам сознательно понадобилось слово дерево. Вот почему дитя начинает говорить собственными именами. Для него слова мама, папа не нарицательные, а собственные: для него слово кися означает только ту кошку, которую он знает, и слово стол – только тот стол, который он привык видеть в своей комнате. Уже потом, замечая сходство других предметов того же рода с предметами, которые он знает, дитя дает им общее имя и нередко ошибается; так, называет папою каждого мужчину, и если первый цветок, с которым оно познакомилось, была роза, то розой – всякий другой цветок.

О памяти в отрочестве

Период отрочества ребенка, начиная от 6-ти или 7-ми лет до 14 и 15-ти, можно назвать периодом самой сильной работы механической памяти. Память к этому времени приобретает уже очень много следов и, пользуясь могущественною поддержкою слова, может работать быстро и прочно в усвоении новых следов и ассоциаций; а внутренняя работа души, перестановка и переделка ассоциаций, которая могла бы помешать этому усвоению, – еще слаба. Вот почему **период отрочества может быть назван учебным периодом, и этим коротким периодом жизни должен пользоваться педагог, чтобы обогатить внутренний мир дитяти теми представлениями и ассоциациями представлений, которые понадобятся мыслящей способности для ее работ.** Тратить это время исключительно на так называемое развитие рассудка – было бы великой ошибкой и виною перед детством; а эта ошибка не чужда новейшей педагогике.

Период сильной механической памяти продолжается не у всех одинаково. «Заметный упадок памяти, – говорит Бенеке, – начинается у большей части детей довольно рано (иногда уже на двенадцатом году). Этот упадок должен показаться с первого разу чрезвычайно загадочным, так как память, будучи только удержанием образовавшихся в нас представлений, должна бы с каждым годом возрастать более и более, до бесконечности». «Это так и бывает, – говорит далее Бенеке, – но только для тех представлений, в которые то, что усвоено прежде, входит как составная часть».

Занимаясь, например, постоянно изучением стихов, проповедей, ролей, мы приучаемся изучать их все быстрее. Но вместе с тем замечается убыль силы восприятия совершенно новых представлений и новых рядов представлений; ибо те, которые уже образовались, и образовались с известною силой, разрывают новые. Постепенного же и общего упадка силы памяти с возрастом нельзя объяснить себе иначе, как признав деятельное участие нервной системы в акте усвоения. Однако же самая эта быстрота усвоения новых и новых ассоциаций в детском и отроческом возрасте ведет за собою тот недостаток детской памяти, на который мы указали выше. **Младенец усваивает трудно и медленно; но усвоенное раз не забывает, потому что его элементарные усвоения повторяются беспрестанно. Дитя усваивает легко и быстро: но так же легко и быстро забывает, если не повторяет усвоенного.** Это происходит именно оттого,

что, делая все новые и новые ассоциации, дитя разрывает прежние и забывает их, если не повторяет. Вот почему, например, **семилетняя девочка, удивляющая всех поразительным знанием географии, т. е. имен и цифр, может утратить всякий след своего знания в продолжение года, как только ее перестают спрашивать, наскучив ее всегда безошибочными ответами.**

В юности, когда в человеке пробуждаются с особенною силою и идеальные стремления, и телесные страсти, работа механической памяти естественно становится на второй план; но мы ошиблись бы, сказав, что память вообще в юношеском возрасте ослабевает. Она так же сильна, но только в отношении тех ассоциаций, которые находятся в связи со стремлениями юности. Память зрелого возраста, в противоположность отроческой, мы можем назвать специальной памятью: здесь человек усваивает легко только то, что относится к его специальным занятиям, обращая мало внимания на все остальное. В старости и эта специальная память слабеет. Однако же у многих замечательных людей даже механическая память сохраняется до глубокой старости – так сильна и живуча их нервная система.

О нравственном значении наших воспоминаний

Нравственное значение того, что мы помним, раскроется для нас вполне тогда только, когда мы, излагая зарождение чувств, желаний и стремлений, увидим, что и их развитие совершается так же в области памяти и ее силами, как и развитие умственных способностей, когда мы убедимся, что от наших чувств, желаний и стремлений точно так же остаются следы в душе, как и от наших представлений, и что эти следы, превращаясь в силы, точно так же развивают наши сердечные чувства, желания и волю, как и следы представлений развивают нашу память и наш ум. Теперь же нам может показаться, что содержание того, что мы помним, не имеет значительного влияния на наши нравственные стремления. Так, например, не только читая, но даже создавая какой-нибудь разбойничий роман или описывая плутовство, человек не получает еще наклонности к воровству и разбою или описывая геройские подвиги, может оставаться трусом и т. п. Однако же, с другой стороны, чтение дурных романов развратило не одного юношу.

Отчего же происходит такое различие? Оттого, что, читая, например, описание разбойничьей или развратной жизни, я могу не сочувствовать или сочувствовать ей: в первом случае ассоциации представлений не входят в комбинации с чувствами, а во втором – входят. Не только представления могут составлять между собой ассоциации; но ассоциации представлений могут комбинироваться с чувствами, желаниями и стремлениями. **В Спарте показывали детям пьяного илота, чтобы укоренить в них навсегда отвращение к пьянству, т. е. представление пьяного илота комбинировали с чувством отвращения, и эта комбинация представления с чувством оставляла глубокий след в душе детей.**

Если то, что заучивается детьми, не пробуждает в них никакого чувства, желания и стремления, то тогда заученное не может иметь никакого непосредственного влияния на их нравственность; но если чтение или учение, как говорится, затрагивают сердце, то и в памяти останутся следы комбинаций представлений с чувствами, желаниями и стремлениями, пробужденными чтением или учением, и такой сложный образ, след, возбуждаясь к сознанию, пробудит в нем не только представление, но и желание, стремление, чувство.

Чувство доброты точно так же, как и чувство гнева или чувство любви, само по себе ни хорошо ни дурно в нравственном отношении, но, осложнившись с представлениями и другими чувствами, оно может быть источником как нравственных, так и безнравственных психических явлений: оно может вести к щедрости, но также ведет и к бестолковой расточительности; оно может способствовать развитию *человечественных* отношений между людьми, но оно же ведет к той поблажке всему дурному, от которой общество столько же страдает, если еще не более, как и от развития желчного направления в людях.

Вот почему, если воспитатель должен заботиться о том, чтобы не сделать душу гневною, не воспитать так называемого желчного человека, ищущего везде и во всем пищу своему гневу, то точно так же должен он заботиться и о том, чтобы не воспитать души бестолково доброй, изливающей свою доброту на что попало, и чаще на зло, чем на добро, потому что зло хитрее добра: умеет подстерегать добрые минуты человека и пользоваться ими. Словом, если воспитатель не должен развивать желчного настроения в воспитаннике, то он должен также позаботиться, чтобы не воспитать в нем той пряничной души, в которой также нет никакого нравственного достоинства.

Из комбинации следов этих моментальных и, как казалось, забытых чувств, желаний и стремлений образуются страсти и упорные нравственные или безнравственные наклонности. Вот почему далеко не безразлично в нравственном отношении, что учит, что слышит и что читает дитя.

Конечно, еще важнее то, что дитя переживет, перечувствует; но нет и такой книги, и такой науки, которая не задевала бы хоть сколько-нибудь сердца ребенка, а от этих маленьких задеваний образуются черточки, а из этих черточек образуются ассоциации, а из этих ассоциаций иногда слагаются потом такие источники наклонностей и страстей, с которыми уже не в состоянии совладать и взрослый человек.

Глава 9
Как понять, кого вы растите

Как-то знакомая пожаловалась, что совсем не понимает своего ребенка: вроде бы послушный, вроде бы спокойный, вроде бы нормальный, но она подозревает, что дело обстоит совсем не так просто. Все ее словами были несколько ошарашены. Ребенок как ребенок. Вот он и сам входит в комнату: аккуратно расчесанные волосы, чистая рубашечка, розовые щечки. Очень вежливый семилетний мальчик. Явно не хулиган. Наверно, наоборот. Узнаю тут же, что он победитель по устному счету среди трех параллелей. Стало быть, вдобавок и умненький.

А еще через неделю мы случайно подсмотрели занятную сцену – мальчика оставили посидеть с приболевшей младшей сестрой, он притащил ей в кроватку разных игрушек, и они стали вместе играть. Сестра хотела, как обычно, в куклы, но мальчик твердо сказал: я буду палачом, играть будем в палача. Сестре было года четыре, и ей пришлось сперва объяснить, что делает палач. Сестра даже расстроилась: только моим куколкам головки неруби. И дальше мы услышали прямо-таки обвинительную речь: здесь нет твоих куколок; этот заяц с одним ухом – преступник Федоров, эта лошадка – преступница Пискунова, а этот робот – преступник Круглов, сейчас я их буду пытать, а ты за них кричи: «Спасите, помогите, караул». Потом мы положим их вот так (он сбросил лошадку на пол) и отрубим им головы. Сестра кричала, а брат выкручивал игрушкам руки-ноги и лупил их куском проволоки, потом сестра дудела на дудке, а он отсекал им линейкой головы. Мы пребывали в большом недоумении и рассказали о странных играх матери мальчика. Было у нас подозрение, что эти Федоров, Круглов и Пискунова травят его в классе.

Только мать мальчика на наш рассказ вскинула брови, а на наши выводы поспешила сообщить, что эти трое названных им конкуренты по следующему детскому конкурсу – по правописанию. И еще узнали мы, что на математическом конкурсе они не участвовали: одна переела мороженого, другой полез в ледяную воду за своей кепкой, а третий за четверть часа до конкурса сел с размаху на свои очки. Объяснения вполне логичные, но мы как-то после увиденного и услышанного подозревали, что «палач» причастен к несчастьям этих конкурсантов и что-то снова задумывает.

И мы были правы. Федорова случайно заперли в химической лаборатории, Круглов переел каких-то кексов и не вылезал из

туалета, а Пискунова разорвала платье, расплакалась, и ей стало не до правописания. Победил наш герой. И если б не игра в палача, никому бы в голову не пришло, что он каким-то хитрым образом устранил своих конкурентов!

Осталось сказать о реакции матери, когда и ей стало ясно, как он добился победы. «Весь в папу», – улыбнувшись, сказала она.

О детском воображении

Воображение начинает развиваться в детях, вероятно, очень рано, хотя мы в первое время и не можем заметить его скрытой работы. Образы, над которыми работает младенческое воображение, немногочисленны, но зато необыкновенно ярки, так что дитя увлекается ими как действительностью. Физической причины этого следует искать в необыкновенной впечатлительности детского мозга, а психическая причина – неумение отличать действительность от созданий воображения, так как умение это дается только опытом. Дети очень часто, по замечанию Бенеке, считают свои сновидения за действительность, требуют игрушки, которые они видели во сне, и т. д. **Незнание самых обыкновенных законов природы, с которыми потом само собою познакомится дитя, заставляет его верить самой нелепой сказке; но зато вы напрасно пожелали бы удивить младенца каким-нибудь фокусом: для того чтобы понять, например, что в исчезновении шарика есть фокус, надобно убеждение в невозможности исчезновения вещи. Ребенок, может быть, смеется, смотря на фокус, но он доволен шариком, движением рук и вовсе не понимает, что тут есть фокус.**

Вот почему, слушая какую-нибудь сказку, где совершаются самые невозможные чудеса, ребенок вовсе не удивляется этим чудесам: он прямо сочувствует говорящим козлам, принцу, превращающемуся в муху, и вовсе не спрашивает о том, как козлы могут говорить или принцы превращаться в мух: для ребенка не существует невозможного, потому что он не знает, что возможно и что нет.

Слушание сказок уже на третьем году начинает доставлять большое удовольствие ребенку. «Удовольствие, – говорит госпожа Неккер-де-Соссюр, – доставляемое детям самыми простыми рассказами, зависит от живости представлений в их душе. Картины, вызываемые рассказом в детской душе, может быть, гораздо блестящее и радужнее действительных предметов, и сказка показывает ребенку волшебный фонарь.

Не нужно больших усилий воображения, чтобы занять дитя. Дайте в вашем рассказе главную роль ребенку, присоедините сюда кошку, лошадку, несколько подробностей, чтобы выходила картинка, рассказывайте с одушевлением – и ваш слушатель будет слушать вас с жадностью, доходящей до страсти. Встречая вас, ребенок всякий раз заставит повторить ваш рассказ, но берегитесь что-нибудь изменить в нем».

Дитя хочет видеть те же сцены, и малейшее обстоятельство, вами опущенное или прибавленное, рассеивает в нем то заблуждение, которое именно ребенку нравилось.

Последнее происходит оттого, что ребенок в сказке видит правду и хочет только правды; если же он заметит, как вы создаете или переделываете сказку, то она перестанет его интересовать: художественная правда еще недоступна ребенку. Вот почему дети любят больше сказки простых людей, в которых обыкновенно не изменяется ни одно слово. «Многие удивляются, – говорит далее та же писательница, – что самые грубые подражания природе совершенно удовлетворяют детей, и выводят из этого, что у детей нет понятия об искусстве, тогда как следовало бы удивляться могуществу детского воображения, которое делает для них иллюзию возможной. Вылепите какую угодно фигуру из воска, лишь был бы какой-нибудь признак рук и ног и шарик или кружок сидели на месте головы, – и ваша работа будет совершенным человеком в глазах ребенка. Потеря одного из двух членов ничего не изменит в любимце, и он будет прекрасно исполнять все роли, какие даст ему ребенок. Ребенок видит не дурную копию, но образ, который сохраняется у него в голове. Восковая фигура для ребенка только символ, на котором он не останавливается».

В играх ребенка можно заметить еще и другую особенность: дети не любят игрушек неподвижных, оконченных, хорошо отделанных, которых они не могут изменить по своей фантазии; ребенку нравится именно живое движение представлений в его голове, и он хочет, чтобы игрушки его хоть сколько-нибудь соответствовали ассоциациям его воображения.

«Опрокинутый стул представляет для ребенка лодку или коляску: поставленный на ноги, он является лошадью или столом. Кусочек картона для него то дом, то шкаф, то экипаж – все, что дитя хочет». Вот почему лучшая игрушка для дитяти та, которую он может заставить изменяться самым разнообразным образом, и вот почему Жан-Поль Рихтер говорит, что для маленьких детей самая лучшая игрушка – куча песку.

Игра для ребенка – не игра, а действительность. Дитя искренно привязывается к своим игрушкам, любит их нежно и горячо, и любит в них не красоту их, а те картины воображения, которые само же к ним привязало. Новая кукла, как бы она ни была хороша, никогда не сделается сразу любимицей девочки, и она будет продолжать любить старую, хотя у той давно нет носа и лицо все вытерлось. Попробуйте поправить разбитую куклу – и девочка ее разлюбит, а часто даже бросит с негодованием.

Такая живость детского воображения и такая вера дитяти в действительность его собственных представлений показывает уже, как опасно играть детским воображением и детскою безграничною доверчивостью. При раздражительности нервов действием страха можно сделать детей безумными, тупыми или подверженными ужасам, которые составят несчастье их жизни. Многие писатели уже восставали против пугания детей домовыми, стучащими в стену, волками, влезающими в окошко, и т. п. Но и теперь, к сожалению, эти пугания продолжаются, особенно со стороны нянюшек, которые не находят лучшего средства, чтобы заставить уняться дитя, раскричавшееся ночью, или заставить его послушаться, когда оно упрямится. Стуча в стену и говоря при этом, что «вот идет волк» съесть ребенка, няня, конечно, не понимает, что дитя видит и этого волка, и как он к нему приближается. Что бы сделалось с самой няней, если бы она сама действительно увидела волка, а она должна знать, что ребенок верит ей вполне.

Разуверить ребенка в том, во что он уже поверил, невозможно, потому что тут действует не вера, а живость представления. При слове «волк», «старик с мешком», «домовой» – эти чудовища рисуются ребенку подобно тому, как рисуются нам во сне, и тут одно средство – развлечь дитя другими представлениями и избегать всякого напоминания о том, что напугало дитя. Если ребенок знает даже, что его пугают нарочно, то и это не мешает ему испугаться: он знает очень хорошо, что старший брат спрятался в угол темной комнаты и хочет испугать его, но кричит и просит, чтоб его не пугали. Так невольно и так сильно потрясаются нервы дитяти.

Воображение ребенка и беднее, и слабее, и однообразнее, чем у взрослого человека, и не заключает в себе ничего поэтического, так как эстетическое чувство развивается позднее других; но дело в том, что и слабенькое детское воображение имеет такую власть над слабой и еще не организовавшейся душой дитяти, какого не может иметь развитое воображение взрослого человека над его развитой душой. Не воображение у детей сильно, но душа слаба, и власть ее над воображением ничтожна. В ребенке более всего поражает нас быстрота перехода от одного порядка мыслей к другому и от одних чувств к другим: от смеха к слезам и от слез к смеху, от гнева к ласке, от скуки к веселью и от веселья к скуке. Эта необыкновенная подвижность детской души зависит именно от того, что в ней, так сказать, еще мало собственного весу; эта беспрестанная смена ее характеров объясняется именно тем, что в ней не выработался еще свой характер.

Вереницы представлений у дитяти коротки, а потому и

проход их в сознании совершается быстро: каждая из них скоро отживает свой век. За этой короткой вереницей следует другая – такая же короткая и ничем с прежнею не связанная. Ее втолкнет в сознание какое-нибудь внешнее впечатление: неожиданный стук, пролетевшая птица, собственное телодвижение ребенка. Новая, также короткая вереница отживает в сознании свой век так же скоро, как и прежняя, и так же неожиданно сменяется новою, может быть, совершенно противоположною. Отсюда-то происходит та необыкновенная внимательность и та необыкновенная рассеянность, которой мы часто удивляемся у детей. Ребенок заигрался, замечтался и ничего не видит и не слышит; но вереница отжила свой недолгий век – и дитя внимательно ловит каждую мелочь, чтоб вновь увлечься ею. Движение детского воображения напоминает прихотливое порхание бабочки, а уже никак не могучий полет орла: малейшее движение ветра, малейший шелест листка, кажется, даже каждый солнечный луч может изменить направление движений бабочки, и потому-то они идут такою ломаною линией и кажутся такими случайными и прихотливыми.

Но если вереницы представлений, наполняющие детскую память и движущиеся в детском воображении, коротки, зато каждая из них в недолгий период своей жизни в сознании царствует там полновластно именно потому, что она отдельна: она не ведет за собою множество других верениц, которые могли бы напомнить ребенку действительность; она не вызывает у него идей возможности и невозможности и действует на душу дитяти почти так, как действуют сновидения на душу взрослого.

Недостаток же внутреннего, уже образовавшегося интереса не дает ребенку возможности управлять своим воображением: ребенку все равно, куда бы его ни несла его прихотливая мечта, волнуемая разнообразием внешних впечатлений, только бы эти мечты занимали его душу, уже по природе своей требующую беспрестанной деятельности. Только тогда, когда созреют в душе внутренние для нее интересы и когда выплетутся в памяти обширные сети из отдельных верениц, душа, выражаясь метафорически, получает собственный вес, становится тяжелее и не позволяет прихотливой мечте уносить себя куда попало.

Если вы хотите узнать, какое направление принимают работы детского воображения, то наблюдайте внимательно за играми ребенка. Мы хорошо познакомились бы с душою взрослого человека, если бы могли заглянуть в нее свободно; но в деятельности и словах взрослого нам приходится только угадывать его душу, и мы часто ошибаемся; тогда как дитя в своих играх обнаруживает без притворства всю свою душевную

жизнь.

Для дитяти игра – действительность, и действительность гораздо более интересная, чем та, которая его окружает. Интереснее она для ребенка именно потому, что понятнее; а понятнее она ему потому, что отчасти есть его собственное создание. В игре дитя живет, и следы этой жизни глубже остаются в нем, чем следы действительной жизни, в которую он не мог еще войти по сложности ее явлений и интересов. В действительной жизни дитя не более как дитя, существо, не имеющее еще никакой самостоятельности, слепо и беззаботно увлекаемое течением жизни; в игре же дитя, уже зреющий человек, пробует свои силы и самостоятельно распоряжается своими же созданиями. Вот почему Бенеке совершенно справедливо замечает, что «в первом возрасте игра имеет гораздо большее значение в развитии дитяти, чем учение».

Но если дитя больше и деятельнее живет в игре, чем в действительности, то тем не менее окружающая его действительность имеет сильнейшее влияние на его игру; она дает для нее материал гораздо разнообразнее и действительнее того, который предлагается игрушечною лавкою.

Присмотритесь и прислушайтесь, как обращаются девочки со своими куклами, мальчики со своими солдатиками и лошадками, и вы увидите в фантазиях ребенка отражение действительной, окружающей его, жизни – отражение, часто отрывочное, странное, подобное тому, как отражается комната в граненом хрусталике тем не менее поражающее верностью своих подробностей. **У одной девочки кукла стряпает, шьет, моет и гладит; у другой величается на диване, принимает гостей, спешит в театр или на раут; у третьей бьет людей, заводит копилку, считает деньги. Нам случалось видеть мальчиков, у которых пряничные человечки уже получали чины и брали взятки. Не думайте же, что все это пройдет бесследно с периодом игры, исчезнет вместе с разбитыми куклами и разломанными барабанщиками**: весьма вероятно, что из этого со временем завяжутся ассоциации представлений, и вереницы этих ассоциаций, которые со временем, если какое-нибудь сильное, страстное направление чувства и мысли не разорвет и не переделает их на новый лад, свяжутся в одну обширную сеть, которая определит характер и направление человека.

В играх общественных, в которых принимают участие многие дети, завязываются первые ассоциации общественных отношений. Дитя, привыкшее командовать или подчиняться в игре, нелегко отучается от этого направления и в действительной жизни. Нас, русских, упрекают часто в лености, в страсти распоряжаться и

ничего не делать самим; но нет сомнения, что на образование такой черты в нашем характере, резко кидающейся в глаза, особенно посреди иноземцев, имели большое влияние игры помещичьих детей с крепостными мальчиками и девочками, которые, исполняя все прихоти своего маленького барина, избавляли его от труда что-нибудь делать самому. Игра потому и игра, что она самостоятельна для ребенка; а потому всякое вмешательство взрослого в игру лишает ее действительной, образовывающей силы. Взрослые могут иметь только одно влияние на игру, не разрушая в ней характера игры, а именно – доставлением материала для построек, которыми уже самостоятельно займется сам ребенок. Но не должно думать, что этот материал весь можно купить в игрушечной лавке.

Вы купите для ребенка светлый и красивый дом, а он сделает из него тюрьму; вы накупите для него куколки крестьян и крестьянок, а он выстроит их в ряды солдат; вы купите для него хорошенького мальчика, а он станет его сечь: он будет переделывать и перестраивать купленные вами игрушки не по их значению, а по тем элементам, которые будут вливаться в него из окружающей жизни, – и вот обэтом-то материале должны более всего заботиться родители и воспитатели.

Что касается до учения, то оно только очень не скоро может вложить и свои материалы в работы детского воображения. Все начатки учения так сухи и бедны, что ребенок не в состоянии с ними ничего сделать: только в будущем они могут принести свои плоды и войти действительным материалом в самостоятельную жизнь человека. Впрочем, все попытки воспитания внести игрою, а еще лучше детскими работами серьезный материал в фантазию ребенка (самые удачные из этих попыток, конечно, принадлежат фребелевской системе) имеют свою полную цену.

В истории воображения ни один период не имеет такой важности, как период юности. В юности отдельные, более или менее обширные, вереницы представлений сплетаются в одну сеть. В это время именно идет самая сильная переделка этих верениц, которых уже накопилось столько, что душа, так сказать, занята ими.

Мы считаем период в жизни человеческой от 16 до 22–23 лет самым решительным. Здесь именно довершается период образования отдельных верениц представлений, и если не все они, то значительная часть их группируются в одну сеть, достаточно обширную, чтобы дать решительный перевес тому или другому направлению в образе мыслей человека и его характере.

Если какая-нибудь возвышенная идея или какая-нибудь

благородная страсть руководили в это время окончательною формировкою материала в воображении, то многое еще может быть исправлено: многие ложные или грязные ассоциации детства и отрочества будут отброшены, из многих, безразличных в нравственном отношении, выплетется что-нибудь высокое, и, в конце концов, умное и благородное стремление возьмет верх. Впоследствии уже такая постройка всего содержания души гораздо затруднительнее, если и возможна. **В огне, оживляющем юность, отливается характер человека. Вот почему не следует ни тушить этого огня, ни бояться его, ни смотреть на него как на нечто опасное для общества, ни стеснять его свободного горения, а только заботиться о том, чтобы материал, который в это время вливается в душу юноши, был хорошего качества.**

О детской впечатлительности

Кто наблюдал над детьми и особенно учил их по наглядной методе, тот, без сомнения, заметил разную степень впечатлительности в разных детях. Одно дитя или вообще заметно впечатлительнее другого, или выказывает заметно большую впечатлительность в сфере впечатлений одного органа чувств сравнительно с другим. Здесь, конечно, не все принадлежит врожденной особенности, и многое условливается прежними душевными работами дитяти; но есть, кажется, и какая-то природная грань, которой уже перейти нельзя и которой нельзя и объяснить психически. Сильная и тонкая впечатлительность, общая или частная, конечно, есть важное условие быстрого и успешного психического развития. Впечатления доставляют весь материал для психической работы, а потому понятно, что чем больше будет этого материала, чем тоньше и вернее будет он схвачен уже самым органом чувств, тем более условий для обширных и успешных психических работ.

Однако же **обширная и тонкая впечатлительность сама по себе, не поддерживаемая другими благоприятными условиями нервной системы, не есть еще ручательство за успешное психическое развитие дитяти. Если быстро усваиваемые впечатления быстро же и сменяются другими, не оставляя по себе прочных следов, то это может даже помешать душевному развитию.**

Часто приходится желать, чтобы дитя было менее впечатлительно и чтобы меньшая впечатлительность дала ему возможность более сосредоточиваться во внутренней душевной работе, в комбинации усваиваемых впечатлений в точные представления и представлений в верные понятия: словом, дала душе возможность перерабатывать тот материал, которым она загромождается, не имея ни силы, ни времени справиться с ним как следует. **Слишком впечатлительное дитя часто развивается медленно именно по причине этой слишком большой впечатлительности. Для такого дитяти нужно сравнительно более времени, чтобы душа его завязала довольно сильные внутренние работы, с которыми она могла бы уже идти навстречу новым впечатлениям, не поддаваясь им безразлично, не увлекаясь ими от одной работы к другой, но выбирая в их бесконечном разнообразии те, которые ей нужны для ее уже самостоятельного дела.**

Часто говорят, что дитя вообще впечатлительнее взрослого; но это слишком поверхностная заметка. Дитя больше подчиняется

внешним впечатлениям, чем взрослый, – это верно; но подчиняется оно им потому, что в нем слишком мало душевного содержания, так что всякое новое впечатление, сколько-нибудь сильное, перетягивает его всего. Напротив, мы замечаем, что, работая настойчиво в известном направлении, мы можем даже заметно расширить нашу впечатлительность, хотя, конечно, не можем перейти какого-то прирожденного предела. Сильная прирожденная впечатлительность, не находящая себе ограничения в других прирожденных свойствах нервной системы, часто долго мешает человеку противопоставить ей силу и обширность внутренней, самостоятельной работы, так что даже и в зрелом возрасте мы нередко можем заметить вредное влияние этого прирожденного свойства, польза которого слишком очевидна, чтобы нужно было о ней распространяться.

Глава 10
Ваш ребенок ворует?

Как бы вы отреагировали, если бы к вам домой позвонили из полиции и сообщили пренеприятную новость: ваш ребенок ворует и пойман с поличным. Наверно, стали бы говорить, что произошла ошибка и такого не может быть, потому что не может быть… Но, увы! Никакой ошибки. Список украденного невелик, но факт есть факт: ворует. Именно в таком ступоре вдруг оказалась вполне уважаемая мать, когда ее восьмилетнюю дочку «взяли» в универсаме за кражу шоколадок, премилого зеркальца и журнала «Лиза». Самое занятное, что девочка при желании могла все украденное купить – денег у нее было вполне достаточно. И мать никак не могла понять, почему ее обеспеченная девочка наведалась в соседний со школой магазин и стащила эти шоколадки, зеркало и журнал. Мать бы еще долго недоумевала, если б на той неделе и в то же отделение полиции не попали еще четверо школьниц, и все тоже из нормальных семей. Тогда-то ей и пришлось узнать еще одну шокирующую новость: этим промышляют все девочки в классе и дажеставят друг дружке баллы за ловкость рук. Игра у них такая: кто больше украдет. Переняли от старших школьниц. Те уже давно этим развлекаются. Но у них планка повыше: воруют только из модных бутиков, и только дорогие вещи. Правда, они баллы себе уже не выставляют, но обновками гордятся. Откуда взялось это поветрие, никто не знает. Девочки… воруют.

В магазинах сначала никто и не думал, что в пропаже товара виноваты дети. Грешили на кого угодно. В первую очередь на бомжей, пока не задумались об ассортименте украденного. Бомжи скорее бы унесли спиртное или еду, а тут сплошные шоколадки, жевательные резинки, игрушки, расчески, зеркала, духи и прочая дребедень. В бутиках на школьниц тоже никто не думал – девчонки как девчонки, щебечут, улыбаются, в примерочную бегают стайкой. А когда первую взяли с поличным, стали попадаться и другие. Сначала их просто отпускали, потом вызвали полицию.

Когда у старших школьниц спросили, зачем они крадут, те признались, что это очень захватывающая и веселая игра, главное, не наделать ошибок и выйти из бутика с лицом победительницы. Младшеклассницы не говорили ничего о лице победительницы, но с таким азартом рассказывали, как они боялись, как шмыгали мимо кассира, как с подгибающимися коленками выходили на улицу, что было ясно – это предел счастья, увлекательнейшая игра.

А родители не понимали: вроде внушали детям, что вор –

существо презренное, что красть нельзя, что все воры рано или поздно попадают втюрьму. И в полиции пребывали в том же состоянии: вроде есть воры, целый класс или больше, а что с ними делать? У них не воровство ради добычи, а воровство ради воровства. Провели разъяснительные беседы и с детьми, и с родителями. Вроде, подействовало. На этих детей. Но оказалось, это поветрие сейчас распространенное и вспыхивает в школах как грипп.

Как же так? Хорошие девочки, воспитанные девочки, не хулиганки, не прогульщицы, с прекрасной успеваемостью и – воровки? А что вы скажете о ребенке, вроде бы ничем не обиженном, который аккуратно изымает деньги из вашего кошелька? Или о ребенке, который приносит из школы «найденный» пенал, ручку, игрушку? Что делать родителям? Как с этим бороться?

О желаниях, хотениях и воспитании нравственности

В младенчестве, как мы заметили выше, желать и хотеть значит одно и то же. Но чем старше становится человек, тем дальше у него решение от желания. Это явление, как мы уже имели случай заметить, объясняется малочисленностью, разорванностью и малосложностью тех сочетаний, которые существуют в душе дитяти, в сравнении с многочисленными связными и обширными сетями сочетаний, наполняющими душу взрослого. Желание, зародившееся в душе младенца, не находя в ней сопротивления в других представлениях и связанных с ними желаниях, мгновенно овладевает всею душою и потому непосредственно превращается в акт воли…

Поясним это примерами.

Дитя хочет поднять слишком тяжелую вещь и немедленно же делает усилие. Но вещь не поддается этим усилиям. Вследствие многих таких неудачных попыток с представлением о вещи связывается уже другое представление – представление о ее тяжести. Тогда только в душе дитяти желание отделяется от решения. Дитя все же будет желать поднять вещь; но уже не может захотеть этого, не может решиться поднять ее, потому что противоборствующее представление о тяжести вещи не позволит желанию перейти в попытку исполнения.

Чем далее живет дитя, тем более накопляется в душе его представлений, проникнутых чувствованиями; чем сложнее становятся сочетания этих чувственных представлений, тем труднее родившемуся желанию пробиться сквозь все эти чувственные сочетания, одолеть одни, обойти другие и, овладев всею душою, превратиться в решение, за которым как неминуемое последствие следует акт воли, т. е. попытка выполнения.

Представим еще другой пример, более сложный, Мальчик хочет взять вещь, которая ему нравится, т. е. которая обещает удовлетворение тому или другому его стремлению. Но уже желанию этому трудно пробиться сквозь целую массу накопившихся в душе представлений.

Положим, что вещь, которую дитя хочет взять, составляет чужую собственность. С представлением о вещи возникает и представление чужой собственности. Это представление чрезвычайно сложно: это уже целая громадная ассоциация представлений, и притом такая, которая в каждой душе имеет свою особую историю. Один познакомился с понятием о

собственности, испытав на самом себе горькое чувство, когда у него отняли вещь, доставлявшую ему удовольствие; другой познакомился с понятием о собственности потому, что его наказали, когда он тронул чужую вещь; третьему внушили представление о собственности взрослые, говоря: «это твое, а это не твое»; «чужое трогать стыдно» и т. п. У каждого, кроме того, в представление о чужой собственности вплелись следы множества разнообразнейших опытов. Одному удавалось часто пользоваться чужою собственностью; другого всякий раз находили и наказывали; третьему только грозили, но не наказывали; четвертого бранили, но не отымали даже вещи; пятого даже защищали, хотя он брал чужую вещь; шестого даже хвалили за ловкость и смелость и т. д. Все эти опыты, перемешиваясь между собою, оставляли свои следы в душе человека, а из всех этих следов выткалась чрезвычайно сложная сеть чувственных сочетаний, которую мы называем понятием о чужой собственности.

Возродившееся **желание захватить чужую вещь пробегает или по всей этой сети представлений, или только по одной части ее, так как другие следы слишком слабы и не возникли вовремя в сознании. Удается желанию победить эту сеть представлений – и чужая вещь взята; не удается – и желание осталось желанием, не перейдя в решение.** Однако же желание, побежденное таким образом, не всегда побеждено окончательно. Положим, что чужая вещь имеет много привлекательного для дитяти, и вот дитя, отказавшись взять ее, продолжает о ней думать: ставит себя в разные отношения к привлекающей его вещи, изменяет ее в своем воображении так или иначе, представляет возможность взять ее украдкою и т. д. – словом, выплетает уже обширную ассоциацию представлений, связанных одним желанием – желанием чужой вещи. Но эта обширность ассоциации сама по себе не решит еще поступка, как то полагает Гербарт: она только установит постоянство желания, но не его напряженность, которая условливается уже самою напряженностью стремления, давшего начало желанию.

Напряженность же стремления опять зависит от разных причин: или стремление сильно само по себе, как, например, у лакомки, который давно не лакомился, или оно сильно потому, что другие слабы, потому что у мальчика, например, нет деятельности и что в душе его нет других, более сильных интересов, которые могли бы увлечь к себе его душу. В этом последнем случае данное стремление усиливается всею силою неудовлетворенного стремления к деятельности.

Вот почему **праздность детей бывает причиною множества**

безнравственных поступков. Если в каком-нибудь заведении дети страдают от скуки, то надобно непременно ожидать, что появятся и воришки, и лгуны, и испорченные сластолюбцы, и злые шалуны.

Глава 11
Бить или не бить – вот в чем вопрос…

Дитя есть творение Божье, и большего нам знать не дано – так писалось в старинных книжках, когда о психологии и физиологии имелось странное представление. К детям в том мире отношение было двоякое. С одной стороны, благодаря христианству, считалось, что они безгрешны и внидут в Царствие Небесное, если, конечно, умрут во младенчестве. С другой стороны – дети были совершенно бесправны и вообще за людей не считались. Так что воспитывать ребенка прежде всего означало хорошо и часто его бить, поскольку наука входит в детский организм только вместе с розгой. Розга была самым действенным и единственным признанным средством воспитания до середины позапрошлого века.

Сегодня мы, конечно, в ужасе отшатываемся от людей, научающих детей таким способом. В западных странах за битье ребенка можно надолго угодить за решетку. У нас это тоже не приветствуется и тоже наказуемо, но за шлепок по мягкому месту тюрьма нашим соотечественникам не светит. А в соседней Финляндии за подобную взрослуюшалость суд может отнять у родителя право воспитывать своего отпрыска.

Бить ребенка и даже сильно шлепать – это дело бессмысленное. Бить ребенка так же продуктивно, как пихать наблудившую кошку носом в сделанную ею лужу. Как говорят психологи, такой метод воспитания может только внушить к воспитателю страх и ненависть, то есть ничего хорошего не получится. Но если знать, как ребенок устроен, то есть понять его физиологию и психологию, то можно научиться им управлять, то есть направлять его желания и интересы туда, куда родителю нужно.

Ведь чаще всего мы, взрослые, раздражаемся, когда ребенок не делает то, что он, по нашему мнению, должен делать. Мы говорим «иди спать», а он не идет и начинает капризничать, мы говорим «выучи это стихотворение», а он никак не может выучить, мы говорим «посиди спокойно», а он не может усидеть на одном месте… Вот была бы волшебная кнопочка у этого механизма под названием ребенок, думаем мы, и как бы наша жизнь стала удобной и спокойной. Захотели – включили, захотели – выключили. Но ребенок не пылесос, никакой кнопочки у него нет. И сердимся мы потому, что никак не удосужимся прочесть инструкцию по

эксплуатации живого существа, которое сами произвели на свет. А прочли бы – и многих проблем и огорчений удалось бы избежать. Сразу стало бы ясно, что ребенок не вредничает, когда не может заснуть или что-то запомнить или усидеть на месте, и, наказывая его, мы только зря заставляем его страдать. Вот почему очень полезно иногда непросто читать советы, что делать, а еще хоть немного пытаться разобраться в физиологических и психологических причинах, которые вызывают такие «сбои» в детском поведении.

Если ребенок ведет себя не так, как вам хочется, то он либо не может вести себя «правильно», потому что не может это сделать, либо не понимает, почему он должен вести себя «правильно для вас», когда ему самому хочется чего-то совсем другого. Поймете, почему он так поступает, – найдете контакт, не поймете – так и будете зря сердиться, кричать и портить себе нервы.

Во времена Ушинского рецепт был один – сечь, и больно. Ушинскому такая постановка вопроса не нравилась, против поголовного битья он возражал, но не согласился бы, наверно, и с защитниками прав детей нашего времени, которые битьем считают даже легкий шлепок по мягкому месту. Издевательства над детьми должны быть запрещены, но некоторых детей приходится наставлять на путь истинный и телесными наказаниями. Но, как он говорил, это можно делать только в крайних случаях, и только без всяких эмоций. Примерно так мы воспитывали кошку: как только она садилась делать лужу, мы стреляли в нее из водяного пистолета, пока у нее не образовался рефлекс – сядешь в неположенном месте, будешь вся мокрая, что очень неприятно. Вот Ушинский и предлагал наказывать «трудновоспитуемых» до образования условного рефлекса. Но прежде он советовал использовать все другие, более гуманные, методы воспитания. И мечтал о светлом будущем, когда розга будет полностью изъята из воспитательного процесса.

О внушении страха как воспитательном приеме

Бэн думает, что предметы, внушавшие нам страх, сильно врезываются в нашу память, но мы знаем, что это свойство всех аффективных образов, каким бы сердечным чувством они ни были проникнуты. Если же в Англии, точно так же, как и у нас, мальчиков секли на меже с тою целью, чтобы они тверже запоминали границы полей, то это, без сомнения, потому, что вообще легче и менее убыточно поколотить дитя, чем его обрадовать.

При этом следует еще не упускать из виду, что **если сам пугающий образ, как, например, вид межи, на которой ожидает мальчика наказание, укореняется в памяти, то из этого никак нельзя выводить, что учитель, например, может криками и угрозами заставить ребенка твердо запомнить объясняемый урок. Дитя твердо запомнит только гневное лицо учителя, его пугающие жесты и слова, но не содержание урока, которое, напротив, побледнеет при соседстве с такими яркими образами.**

Для того чтобы какой-нибудь образ глубоко залег в памяти, надобно, чтобы чувство возбуждалось самим этим образом, или, по крайней мере, чтобы запоминаемый образ находился в тесной связи с тем, который проникнут чувством, и притом все равно, какого бы рода это чувство ни было: страх, любовь, гнев, стыд или удивление. Но какая же связь гневного лица учителя с латинскими вокабулами или укоризн и угроз, расточаемых законоучителем по тому поводу, что мальчик не заучил Нагорной проповеди, – с самым смыслом этой проповеди? Если и есть связь, то разве связь противоположности, но надобно, чтобы дитя обратило внимание на эту противоположность, а едва ли это придется учителю по вкусу.

Приписывать же страху, как это делает Бэн, какое бы то ни было, хотя и не всегда успешное, влияние на возбуждение памяти есть большая ошибка. Напротив, в страхе мы забываем даже и то, что хорошо помнили, и слова науки, сопровождаемые угрозами, менее всего способны улечься в памяти.

Если же иной учитель заставляет детей строгостью выучивать уроки, то это уже не действие страха, а действие реакции, им вызываемой: действие напряжения воли, порывающейся освободиться от мучений страха. Вот почему грозный учитель различно действует на детей одного и того же класса, и если

одни из них действительно начинают учиться лучше, то зато другие, слабые и нервные, совершенно перестают учиться. Уча урок, они не могут сосредоточить свое внимание на том, что учат: перед их глазами упрямо стоит грозный образ учителя и сулимые им наказания.

Сам по себе страх, независимо от реактивных попыток отделаться от него, положительно подавляет силу души, это поразительно заметно на детях, воспитателем которых был только один постоянный страх.

Педагогическое действие страха очень сомнительно: если и можно им пользоваться, то очень осторожно, всегда имея в виду, что смелость есть жизненная энергия души.

Дитя родится с безграничною смелостью, и мы ясно замечаем, что чем менее дитя запугано, тем оно смелее, так что смелость выражается в каждой черте его лица и в каждом его движении. При этом еще следует иметь в виду, в каком состоянии находятся нервы ребенка, а также и то, каковы люди, его окружающие, ибо страх, как и всякое другое сердечное чувство, заразителен, передаваясь от человека к человеку посредством телесного воплощения и нервного сочувствия.

Воспитатель должен беречь эту прирожденную смелость, но не оставлять ее в первобытном виде, в котором она столько же может наделать вреда, сколько и пользы. Он должен ставить ребенка в такие положения, чтобы он преодолевал свой страх, и уберегать от таких, в которых ребенок подчинялся бы всесильному страху, – словом, воспитатель должен беречь драгоценное чувство смелости, но вместе с тем опытами преодоления страха переделывать неразумную смелость в разумное мужество.

О жестоком обращении с детьми

Воспитатель должен пользоваться всяким случаем, чтобы через посредство учения закинуть в душу дитяти какое-нибудь доброе семя и связывать хорошее чувство со всяким представлением, с которым оно только может быть связано. Такие случаи беспрестанно представляются почти во всех науках; но часто бывает, что преподаватель не только не пользуется этим случаем, но, наоборот, сам портит то доброе или эстетическое чувство, которое представляет ему предмет.

Так, например, **нет никакой возможности, чтобы эстетическое или нравственное какое-нибудь стихотворение запало в душу ребенка, если изучение его обошлось ему дорого и сопровождалось, может быть, упреками и наказаниями.** Какое чувство останется в душе дитяти от иной высоконравственной страницы Библии, когда изучение этой страницы сопровождалось жестокими словами учителя или даже наказаниями.

Нам часто случалось видеть, как дитя, захлебываясь от слез, отвечает наставнику какую-нибудь вдохновенную молитву, и, конечно, эти слезы были внушены не вдохновением. Грозное, суровое, схоластическое преподавание Закона Божия, зависящее, конечно, от того, что и сам преподаватель его так же учился, оставило печальные следы не в одной детской душе.

Очень может быть, что то непонятное ожесточение против религии, которое, к сожалению, так часто теперь встречается, имеет своим психическим источником именно эту ассоциацию тяжелых чувств с религиозными представлениями, усвоение которых сопровождалось этими чувствами.

Многие упорные наклонности, сильные страсти и предубеждения слагаются у нас в душе именно из этих чуть-чуть заметных черточек, которые, ложась одна на другую, проводят неизгладимую борозду в характере, имеющую потом сильное влияние на формирование наших убеждений.

Кроме тех чувств, которые возбуждаются в душе ребенка преднамеренно воспитателями, гораздо более, и притом чувств гораздо сильнейших, возбуждается в душе детей или самими же воспитателями, но не преднамеренно, или средою, окружающей дитя. И всякое из этих чувств оставляет свой след в душе, и всякий из этих следов сливается или комбинируется с такими же или подобными следами; и из всей этой сети следов вырастают нравственные или безнравственные наклонности и характер

человека. Неужели воспитание, видя громадность своей задачи, должно отказаться от стремления сколько возможно завладеть этими влияниями, создающими действительного, а не учебного человека, и по крайней мере бороться с дурными, если не может создать хороших. Все, что может быть сделано в этом отношении, должно быть сделано: так, например, каждая школа должна хорошо знать среду, к которой принадлежат дети, воспитываемые в ней, и должна, сколько можно, бороться с вредными влияниями этой среды, давая полный простор влияниям хорошим.

О вреде телесных наказаний

Много было говорено и писано о телесных наказаниях за и против, но мы думаем, что этот вопрос может быть решаем только относительно того положения, в котором находится народное воспитание вообще или та или другая школа. Чем более является развитой, обдуманной и глубокой система народного воспитания, чем лучше и правильнее устроена школа, чем более правильные воспитательные понятия распространены в народе, тем менее будет являться случаев, требующих приложения этой грубой меры. **По нашему мнению, телесное наказание может быть употребляемо только для искоренения уже образовавшихся в ребенке дурных привычек вследствие пренебрежения его воспитанием или дурного направления этого воспитания.**

Телесное наказание прилагается в этом случае или по крайней мере должно прилагаться не как наказание за проступок, но как вспомогательное средство для слабой воли ребенка, не имеющей силы справиться с укоренившимся пороком. Убеждение вообще действует на ребенка слабо и укореняется в нем только с летами. Кроме того, мы видим, что и во взрослых людях, которых ум занял уже свое царственное место, от убеждения в пользе какого-нибудь правила жизни до выполнения его – целая бездна, наполняемая только силой привычки.

Страх вообще дурное чувство, а страх телесного наказания хуже всякого другого страха: он ставит человека наравне с животным. Но если воспитатель в своей деятельности встретит в укоренившейся дурной наклонности ребенка неподдающееся другим средствам препятствие дальнейшего нравственного и умственного развития, то вся грубость телесного наказания не должна останавливать его. Низкий и вредный страх, сопровождающий это средство, пройдет мало-помалу вместе с исправлением и возрастом ребенка: это один из тех ядов, действие которого уничтожается вместе с болезнью, но для удаления которого нужно время и особенно бдительный уход за больным.

Некоторые педагоги допускают телесное наказание только как средство против злости; другие – как средство против лжи; третьи совершенно не признают его как средство против лени и т. п. Мы не понимаем такого ограничения. Напротив, страх телесного наказания не сделает злого сердца добрым, а смешение страха со злостью – самое отвратительное явление в человеческой природе. Употребляя наказание как средство к искоренению привычки лгать, можно иногда достигнуть цели, но можно

сделать и большой вред: ребенок или не станет поддаваться удовольствию солгать и мало-помалу кинет дурную привычку или станет лгать все искуснее и искуснее и может достичь в этом такого совершенства, что станет обманывать не только своего воспитателя, но даже самого себя, и вся жизнь его может сделаться одной громадной ложью.

Что касается лени, то, конечно, нетрудно прекратить ее в зародыше и очень простым средством: заставить ребенка заниматься при себе. Но что вы будете делать с закоренелым ленивцем, для которого легче вытерпеть стыд, выслушать выговор, остаться в том же классе, чем преодолеть вкоренившуюся страсть? Не погубите ли вы его, оставив без наказания? Дожидаться, пока он образумится? Но лень укореняется с каждым днем, а между тем годы уйдут, и вместе с ними уйдет и возможность воспитания и учения!

Рассмотрите психологическую основу лености: это не более как привычка быть невнимательным или непривычка управлять своим вниманием, и ребенок предается с наслаждением этому мысленному кайфу.

Лень – порок не одних детей: взрослые люди и целые нации платят ему обильную дань. Чтобы полюбить умственную работу, надобно мало-помалу, незаметно, привыкнуть к ней. Развитие этой привычки в ребенке совершенно зависит от воспитания и составляет основную и труднейшую его задачу: вот почему степень внимания учеников служит, по нашему мнению, лучшим термометром достоинства воспитателя и преподавателя, годности методы преподавания и правильности устройства учебного или воспитательного заведения. Но если воспитание виновато в привычке к невниманию, а вместе с тем и к лени, то, спрашивается, как же наказывать воспитанника за ошибки воспитания? Увы!

По большей части, дети наказываются за то, за что следовало бы наказать их родителей и воспитателей; но педагогические наказания – не наказания в собственном смысле этого слова. Это не более как вспомогательные средства, без которых иногда не может обойтись воспитатель при достижении своей цели. Телесные наказания за невнимание могут быть прилагаемы только тогда, когда все другие средства к возбуждению внимания оказались напрасными и невнимание, делаясь упорным, начинает переходить в лень. Наказание здесь полагается как прямое противодействие тому наслаждению, которое испытывает воспитанник, подчиняясь лени.

Вообще, можно сказать о телесных наказаниях, что они должны исчезнуть при усовершенствовании воспитания

домашнего и общественного; но до тех пор всегда будут встречаться случаи, произведенные, по большей части, несовершенством самого воспитания, в которых оказывается необходимость прибегать к телесным наказаниям. **Распространение здравых педагогических понятий между родителями, обдуманное устройство учебных и воспитательных заведений, улучшения в методах преподавания и образование опытных, владеющих собой педагогов – единственные средства для постепенного изгнания телесных наказаний.**

О результатах безжалостного битья

Если бы этот идеал (безжалостного битья) действительно воплотился в какой-нибудь школе или в какой-нибудь системе школ, то, как нам кажется, школы эти должны были бы давать характеры трех категорий.

К первой и самой многочисленной категории принадлежали бы люди забитые, которым школа не успела еще окончательно сломать ребра, предоставив жизни докончить это занимательное дело; это были бы люди тихие, безответные, нагибающие шею перед каждым кулаком.

Ко второй категории принадлежало бы уже меньшинство: такие характеры, у которых от природы было бы достаточно ума и ловкости, чтобы даже и в этой жизни избежать колотушек, подставить где следует вместо своих боков бока товарища, подкрепить свои силы на чужой счет и т. д. Такие люди пройдут даже и сквозь те медные трубы… Убеждение у них будет одно – своя собственная польза, но зато убеждение это засядет у них крепко, и они уже не упустят ничего, из чего могут выжать какую-либо выгоду. Такие люди сумеют всегда примениться к обстоятельствам и проложить себе дорожку в какой угодно трущобе. Люди эти могут быть полезны и вредны, смотря по тому, будет ли их выгода и общей выгодой или нет.

К третьей категории, еще меньшей по числу, будут принадлежать люди, которых подмечают уже в школе и зовут «*рышаками*». Этих «*рышаков*» не разможжишь никакими истязаниями: они будут терпеть и проклинать, проклинать и терпеть, умирать от разбитых ребер и втиснутой груди и проклинать; будут проклинать, не разбирая, и хорошее, и дурное – все, чем было окружено их детство и юношество, и не найдут в себе достаточно силы, чтобы различить дурное от хорошего или по крайней мере отворотиться от своего прошедшего и весело взглянуть на будущее. Во всех их взглядах отразится горькое сознание их несчастного воспитания; и взгляды эти будут безумны именно потому, что они – плоды душевной горечи, а не плоды ясного душевного сознания. Они будут отрицать все, чем полно их прошедшее, не отличая вещи от ее злоупотребления, не отличая идеи от ее профанации. Никакими человеческими силами их не отворотить от прошедшего, и они будут озираться и лаять на него, пока не надорвут груди, как лает бедный, ошпаренный кухаркой пес, озираясь на дверь кухни, из-за которой его выпроводили пинками.

Но читателю, может быть, покажется, что из такой школы, к

счастью покуда идеальной, могут еще, кроме того, выходить люди, которые умны, но недостаточно умны, чтобы предвидеть даже близкое будущее; которые осторожны, но недостаточно осторожны, чтобы не высказать иногда своих затаенных чувств и мыслей. Такие люди нередко будут переходить из второй категории в третью (конечно, если этого потребует их выгода) и из третьей во вторую – и через это будут непременно попадать впросак.

Глава 12
Откуда берутся подкаблучники, куркули, пофигисты

«И в кого он такой?» – с содроганием говорит мать о своем подросшем сыне. И правда: папа вполне уважаемый человек, умный, веселый, общительный. Мама – слегка сентиментальная, артистичная, самолюбивая, но на роль железной леди домашнего очага не тянет. А сынок – вялое и слабовольное существо, всем стремится угодить, всех боится обидеть, выглядит в этой современной семье как будто вылез из позапрошлого века. Сидит за книжками, правда не бумажными, а электронными, читает запоем… про жизнь ракообразных, победитель нескольких олимпиад. Мать на этих ракообразных несчастный характер сынка и списывает. И себя винит: угораздило ее отвести ребенка в нежном еще возрасте в зоологический кружок, с тех пор, кроме беспозвоночных, он ни о чем говорить не может. У него даже в школе специфическое прозвище – Осьминог. Правда, мама не в курсе, что прозвище ему дали на уроке физкультуры, когда он, как оседлал козла, так на нем и застрял. И давно, до увлечения ракообразными. Но, действительно, откуда в такой семье такой ребенок? Не шпыняли, не принуждали ни к чему, давали полную свободу выбора! И – вот…

Не стоит делать поспешных выводов, что виноваты все же родители. Семья тут ни при чем. Но два года этот почти взрослый мальчик провел в интернате, так уж получилось. И его очень полюбила и взяла под свое крыло классная руководительница… Лучше бы она его так не опекала и не любила. Бывает, знаете ли, и такое…

А вот с другим школьником все очень просто. Достаточно посмотреть на папу и на сына. И хоть они давно вместе не живут, после развода с мамой у него давно другая семья, но первых пяти лет для создания собственной копии папе хватило. Школьник страдает себялюбием и жадностью. Он обожает подарки и не любит дарить, он предпочитает деньги не тратить, а копить на «солидные вещи» – именно так он и говорит, хотя ему всего двенадцать. У него дома имеется даже собственный «сейф» и ключ от «сейфа» – здоровенная металлическая коробища с замком. Там он хранит свои «ценности». Это и в самом деле ценности – деньги, найденные где-то два золотых колечка, золотой крестик, бабушкин медальон (серебряный) и прочие вещи в том же роде. Никаких

рогаток, стеклянных шариков и прочих глупых предметов. Только истинные ценные вещи. Мама с печалью наблюдает, как сынок превращается в копию человека, с которым она именно из-за этих черт характера и развелась.

А вот еще семейка. Папа с мамой тяжело переживают малейшие неудачи, очень пекутся о благесемьи, стараются сделать для своего чада все, что в их силах, чтобы ни в чем не ощущал недостатка. А сын растет полным пофигистом. С той же регулярностью, как они дарят ему новые вещи, он их обменивает, теряет, ломает, дарит, забывает в электричке и совершенно равнодушен к тому, во что одет или что есть на обед. Так же равнодушен и ко всем школьным проблемам. Хорошая оценка – хорошо, плохая оценка – все равно. На вопрос, как же ты мог получить эту пару, отвечает – ерунда, что о ней рассуждать. Когда в целях воспитания его перевели на полуголодный рацион, он и этого даже не заметил, так что потом уже и не переводили. Откуда что взялось? Родители кивают на приятелей – точно такие же. А я бы кивнула на родителей: когда тебя так опекают и так проверяют, что нельзя сделать собственного движения, то поневоле станешь либо домашним мальчиком, маменькиным сынком, либо просто перестанешь обращать на родительскую заботу внимание. Заботьтесь, я не запрещаю, но мне это не нужно, я сам по себе, но на все, что может случиться, – мне глубоко наплевать.

Так что вольно или невольно мы сами растим из своих детей тех, кого не хотим.

О зарождении особенностей характера

Нет сомнения, что человек не родится ни скупым, ни щедрым; но, смотря по тому, в чем найдет он больше удовольствия и пищи для своей сознательной деятельности: в сбережении ли денег или в трате их, – может образоваться в нем та или другая наклонность. Деньги только символ или орудие наслаждения. Рубль, оставаясь в нашем кармане, представляет собою множество разнообразнейших наслаждений: тот же самый рубль, истраченный нами, дает нам одно наслаждение, очень небольшое и часто очень скоро забываемое.

Если мальчику, например, случилось истратить свой первый грош, над которым он много мечтал, на такое удовольствие, которое быстро исчезло без следа, и если дитя вспомнит то счастливое состояние своей души, которое он испытывал, обладая грошом, то душу его может наполнить сожаление об истраченных деньгах. Сожаление же это, повторяясь часто, может положить в душе первые основы скупости.

Если же мальчик на свои первые деньги купил прочную и занимательную вещь, которая дает ему много наслаждений, так что он позабудет о счастливых минутах, когда он еще был обладателем своих денег, то направление его наклонностей может быть другое. Когда же та или другая наклонность образуется, наконец, в человеке, тогда и душа его станет своим особенным, ей только свойственным чувством отвечать на представления.

Теперь для нас будет понятно то явление, что **если мы будем кормить дитя роскошнейшими блюдами (если бы это было нужно), но все одними и теми же, то мы не разовьем в нем такой страсти ко вкусовым ощущениям, как тогда, если будем кормить его гораздо менее изысканным, но разнообразным столом, или, кормя его грубым столом, будем при этом часто лакомить его разнообразными лакомствами.**

С другой стороны, если мы будем вызывать в ребенке одни и те же чувствования одними и теми же представлениями, то мы мало-помалу заглушим в нем самое то чувствование, которое, быть может, хотели упрочить.

Отвращение к предмету часто появляется тогда, когда он, удовлетворив нашему стремлению, не перестает еще входить в область наших ощущений и, так сказать, насильно удовлетворяет стремлению, которого уже нет. Так, мы можем получить положительное отвращение к такому блюду, которого наелись до

тошноты, и замечательно, что это отвращение остается, когда тошнота проходит, так что мы не можем есть этого блюда даже во время сильного аппетита.

Это относится далеко не к одним вкусовым ощущениям, и, если, например, мы станем насильно занимать ребенка тем, что даже ему понравилось сначала, то можем возбудить в нем отвращение к предмету. Этого не понимают многие педагоги, которые, чувствуя сильную любовь к какому-нибудь предмету, толкуют о нем детям до пресыщения. Такие педагоги не соразмеряют обширности, разнообразия и сложности тех комбинаций, которые данный предмет оставил в их душе, с теми сравнительно бедными следами, которые оставил он в душе ребенка, или, другими словами, не соразмеряют своего обширного интереса к предмету с малым интересом, возбужденным в ребенке тем же предметом.

Все наши желания, наклонности и страсти, как бы сложны они ни были и как бы искусственны ни казались, имеют в своем основании врожденное стремление. Но так как всякое желание образуется из стремлений посредством жизненного опыта, а опыты эти бесконечно разнообразны, то из одного и того же врожденного стремления может образоваться множество разнообразных желаний, наклонностей и страстей.

Каждая душа вырабатывает для себя особую сферу деятельности и в ней чувствует себя легко, работает широко и без препятствий, так что то, что может одному казаться обширною сферою деятельности, будет казаться для другого тесною тюрьмою, и наоборот. Понятно, что в этом отношении все зависит от жизненного опыта, определившего нашу деятельность так или иначе.

О воспитании характера

Как для того, чтобы образовать обширный и сильный ум, должно много наблюдать и думать, т. е. жить умственно, точно так же для того**, чтобы накопить обильный материал для сильного характера, нужно как можно более чувствовать, желать и действовать, т. е., другими словами, жить практически. Теоретическая жизнь ума образует ум, но только практическая жизнь сердца и воли образует характер.**

Эту простую и очевидную истину часто забывают родители, воспитатели и наставники, думающие моральными наставлениями образовать сердце и волю дитяти.

Эти наставления вносят только свою долю образования в развитие ума; но могут быть так усвоены умом, что не окажут ни малейшего влияния на сердце и волю дитяти, в которых могут образоваться в то же время задатки, крайне противоположные смыслу моральных сентенций.

Чтобы в дитяти образовывался характер, или по крайней мере накоплялись для него обильные материалы, следует, чтобы дитя жило сердцем и действовало волею, а этому часто препятствуют старшие своим вмешательством в воспитание дитяти: или запирая ребенка на целый день в школу, или мешая ему чувствовать и желать – словом, жить практически теми же беспрестанными моральными сентенциями и всякого рода стеснениями. Вот почему, между прочим, наш век, век многоучения, отличается обилием ничтожных характеров; и вот почему также самые бесхарактерные люди выходят из тех семейств, где родители и воспитатели, не понимая свойств души человеческой, беспрестанно вмешиваются в жизнь ребенка и не дают ему свободно ни чувствовать, ни желать.

В этом отношении недоучившаяся, но слишком деятельная педагогика может быть опаснее даже прежней бессмысленной строгости. Та предписывала иногда бессмысленные правила, часто строго, а иногда и бесчеловечно казнила за их нарушение; но зато не очень-то вглядывалась в жизнь дитяти, не копалась в его душе, и дитя жило самостоятельно, хотя в тех тесных рамках, которые были ему поставлены, но все же жило. Вот почему, вынося тяжелый гнет бессмысленной средневековой школы, дети часто выносили из нее крепкий, установившийся характер. Правда, сотни гибли, десятки только спасались; но по силе характера эти десятки стоили сотен. Никто, конечно, не заподозрит нас в приверженности к порядкам схоластической школы; но мы указываем только на факт, доказывающий, что

современная школа и современное воспитание не должны впадать в другую крайность и должны оставлять разумный простор самостоятельной жизни сердца и воли детей, в которой только и могут быть накоплены материалы будущего характера.

О силе и слабости характеров

Врожденная сила стремлений, особенно телесных, и обильная практическая жизнь чувства и воли могут выработать сильный характер, т. е. обширные и сильные массы чувственных следов; но в то же самое время массы будут действовать каждая отдельно, и сильный характер представит собою отсутствие единства. Это самые опасные и самые несчастные характеры. В данный момент они чувствуют, желают и действуют сильно; но никак нельзя поручиться, что через несколько времени они не будут также чувствовать, желать и действовать в совершенно противоположном направлении.

Такие характеры очень часто образуются у людей, с детства окруженных раболепством и угодливостью, которые мешали болезненному действию опытов жизни, а потому и спасительному действию раскаяния; ибо одно только раскаяние, т. е. полное и чистосердечное недовольство своим прежним образом действий, могло бы привести к единству такие сильные, но разрозненные характеры, которые по всей справедливости можно назвать дикими. В умственной сфере такой дичи характеров соответствует, как мы видели, обилие фактов, дурно переработанных и дурно связанных, которыми затрудняется ход мышления не в одной ученой голове.

Обратное явление, т. е. общая слабость характера и при хорошей его организации, может быть по разным причинам. Оно может быть от малой памятливости нервного организма; от недостатка в нем той крепости, о которой мы говорили выше. Такой человек переживает много; но следы пережитого остаются в нем слабо. То же может быть от чрезмерной раздражительности нервного организма, причем порождающееся чувство быстро охватывает всю нервную систему человека и мешает полному совершению процесса обдумывания, оставляя незамеченным множество противоборствующих представлений и желаний. Случается и так, что сильная умственная жизнь оставляет вообще мало времени и случая для практической жизни чувства и воли, отчего характер вообще слабо разовьется, так что массы чувственных следов будут вообще слабы и необширны; но в то же самое время такой вообще слабый характер может представлять большую степень единства.

Лучшим условием для успешной и быстрой организации характера является такая среда, которая не была бы слишком узка для дитяти, но за границами которой стояла бы крепкая, неподатливая жизнь, бесцеремонно отталкивающая дитя,

когда оно хочет переступить отмежеванный ему предел. Тогда характер дитяти, окрепнув и организовавшись внутри отведенной ему сферы, будет не без труда расширять ее пределы. Такая жизнь представит множество опытов удачи, неудачи, успеха и неуспеха, зависящих от самого дитяти, а это лучшие средства, чтобы сосредоточить чувственные массы представлений в один сильный характер.

Сильный и хорошо организованный характер не значит еще нравственный характер. Характер может быть силен и весь сосредоточен в одном направлении, так что человек хочет сильно и знает, чего хочет, но самое это направление может быть положительно дурным. Таковы очень часто характеры у закоренелых злодеев, но таковы же они и у великих практических благодетелей человечества. Такой могучий характер – меч обоюдоострый, годный как для того, чтобы губить, так и для того, чтобы защищать. Такие характеры образуются под двумя влияниями: или под влиянием сильно разросшейся одной страсти, или под влиянием сильной и долгой внутренней борьбы, вызываемою деятельною практическою жизнью, часто крутыми положениями, вынуждавшею человека подводить итоги своим желаниям и нежеланиям: давать себе точный и чистосердечный отчет в том, чего он действительно хочет, какими желаниями он должен поступиться и какие нежелания должен вынести, чтобы достичь того, чего он действительно и более всего добивается. В первом случае могучий характер, образовавшийся под влиянием какой-либо страсти, будет в то же время бессознательный или малосознательный характер: весь сосредоточенный в одной данной страсти, он не может отнестись к этой страсти как к явлению объективному. Во втором случае мы получаем тоже могучий характер, но тем более надежный, что человек, обладающий им, сам его знает.

Но если между образованием ума и образованием характера есть полная аналогия, если как тот, так и другой суть произведения нервной организации и жизни души, то тем не менее эти два явления совершенно различны. Самое высокое развитие ума, как мы уже заметили, может соединяться с самым ничтожным и вполне разрозненным характером, и наоборот, самое посредственное развитие ума не мешает человеку иметь сильный и хорошо организованный характер.

Очень часто случается, что характер человека остался слабым и неразвитым и что элементы характера находятся в полном беспорядке именно потому, что человек этот жил преимущественно в умственной сфере. Живя по преимуществу умом, он не только мало жил сердцем и волею, но мало и думал о

том, как он жил ими. Он знает многое обо всем, но о самом себе почти ничего. Результаты его сердечной жизни были немногочисленны и слабы, да и о тех ему некогда было хорошенько подумать. Правда, и ему случалось раскаиваться в своих поступках; но он тотчас же забывал свое раскаяние, да и не придавал ему никогда большого значения, так как главный интерес его жизни был в умственной сфере. Там же у него выработался и сильный характер, но односторонний, узкий, удовлетворяющий только потребностям умственной жизни, там он твердо помнит удачные и неудачные опыты: нравственную же жизнь свою он никогда не ценил высоко, не трудился над ее разработкою, и потому неудивительно, что характер его остался в диком и неразвившемся виде. Отсюда возможность тонко и широко развитого ума с диким цинизмом в поступках и чувствах. Такое нравственное неряшество встречается, к сожалению, очень часто у людей ученых и даже необыкновенно умных.

Нас удивляет, что мы встречаем более смысла в характере простого работника, чем в характере такого умного человека; но мы не удивлялись бы этому, если бы сознали, что этот работник гораздо более трудился над выработкой своего характера, чем этот, иногда замечательный, мыслитель и ученый. Кто над чем потрудился, тот то и имеет.

Глава 13
Большие и малые ленивцы

Есть такое животное – ленивец. Может висеть на своей ветке месяцами, большую часть времени проводит в приятной дремоте. Наблюдать, ожидая, пока оно пошевельнется, можно часами – сам за это время заснешь. Поэтому, дабы не обижать ребенка, когда он был маленьким и не хотел чего-то делать, я его называла не лентяем, а ленивцем. Как-то гуманнее – сразу представляешь не Емелю на печке, а симпатичное заморское существо.

Дети, по большей части, все ленивы. В той или иной степени. И ничего в этом дурного нет. Лень, на самом деле, двигатель прогресса. Цивилизацию с ее техническими изобретениями создали лентяи. Человеку, занятому трудом, и в голову не пришло бы как-то этот труд изменить. А вот лентяю, не желавшему напрасно тратить силы, – еще как. И если ребенок не хочет чего-то делать, это еще не значит, что он лентяй. Может, он знает, как можно все, что вы от него требуете, сделать быстрее или же вовсе не делать, потому что это никому не нужно.

– Ну сколько раз повторять, читай по складам: бе…

Молчание.

– Бе…

Молчание.

– Повторяй, не ленись. Бе…

– Мам, можно я сразу прочту? Бегемот.

А мы-то думали: он не умеет читать.

Так что не всякий раз, когда он или она говорит «отстань» или «не хочу», это проявление лени. Иногда это проявление здравого смысла.

Не всегда «лень что-то сделать» означает, что это на самом деле лень. Часто это просто лень сделать то, что вам хочется прямо сейчас. Дайте время – и все сделается само собой, без напоминаний.

– Приберись в комнате!

– Потом.

– Немедленно!

– Потом.

Оставьте его в покое: приберется, когда захочет. Вот если через день не приберется, вот тогда и возмущайтесь.

Хуже, когда это лень школьная, то есть лень выполнять домашние задания. Но и это бывает по разным причинам. Самая простая: либо уроки слишком трудны, либо слишком легки. Тут уж

вопросы к преподавателям, что они вам посоветуют.

Ушинского, который советовал детей не сечь, возмущала только одна форма лени – когда паршивец смотрит на вас и полностью игнорирует, будто учитель ему не наставник, а дерево или вообще пустое место. Вот тут ему даже педагогический такт вкупе с выдержкой изменяли. Таковыхлентяев он рекомендовал… бить. На пользу дитяти, как он говорил. Натерпелся, видимо, от ленивых наглецов с состоятельными папашами.

В годы, когда мы учились, детей уже бить никак не рекомендовали. Но, помнится, однажды завуч моей школы умолял родителя одного невыносимо наглого лентяя: да высеките вы его хоть раз, так чтоб неделю сесть не мог.

И немудрено. Вызванный в директорский кабинет паршивец тут же разваливался на стуле против стола, где лежал журнал, куда записывались прегрешения учеников, совал в рот леденец и начинал с причмокиванием демонстративно его сосать. А на приказ «выплюнь немедленно» тут же отвечал сквозь чмоканье – «влом, хотите – сами выньте». Перевоспитать его так и не удалось. Ни взыванием к разуму, ни порками, ни беседами на педсовете. Но он отлично устроился в жизни – пошел по родительским стопам и стал директором курсов по переподготовке каких-то специалистов…

Ушинского тоже интересовала причина детской лени, он пытался разобраться, что вызывает лень и как с этим быть воспитателям.

О причинах лени

Физические причины лени скрываются, без сомнения, в самом организме, в силе совершения его процессов и их направления в ту или другую сторону. Чем сильнее направлены процессы тела, например, к росту и развитию организма, тем труднее для души извлекать оттуда силы из запаса сил физических и направлять их на избранные ею душевные работы или на произвольные движения. Вот почему дети тучные и сильно растущие очень часто оказываются ленивыми. Вот почему также всякий воспитатель, без сомнения, замечал, что иногда прилежное дитя вдруг становится ленивым, и что это именно случается в то время, когда по неизвестной для физиологии причине развитие тела, вначале замедлившееся, вдруг идет опять быстрее.

В эти периоды детства, которые у немцев носят даже особое название, дитя не только выказывает леность, которой прежде в нем не замечалось, но и наклонность к шалостям, что одно другому не противоречит, ибо шалости эти происходят не от стремления души к деятельности, но от избытка вырабатываемых сил, которые уже по самому требованию природы должны идти на развитие мускулов, для чего необходимо их движение.

Это, если можно так выразиться, шалости рефлективные, которых требует организм и которым всего лучше удовлетворяет правильная гимнастика. Заметив, что у дитяти начался такой период физического развития, не должно бросать занятий с ним, но должно при своих требованиях всегда принимать в расчет и особенное, временное требование физической природы. Такое сильное и обширное совершение и направление органических процессов не ограничивается часто одним периодом детства, но продолжается и долее, остается иногда и на всю жизнь. Между людьми тучными более встречается людей, расположенных к лени, чем между худощавыми.

Но если особенно сильное развитие организма ведет за собою лень, то и особенная слабость его может повести к тому же, если душа не завязала предварительно своих сильных работ. Дитя слабое, для здоровья которого необходимы все физические силы, вырабатываемые из пищи, может также оказаться ленивым именно по своей физической слабости. Для такого дитяти труднее, чем для здорового, отнимать у физических процессов часть сил для своих душевных работ. Там обширность и сила органических процессов, а здесь недостаток сил для необходимых процессов жизни вызывают одно и то же явление.

Конечно, в последнем случае воспитатель еще более, чем в первом, должен с большою осторожностью требовать душевной деятельности от ребенка и даже должен иногда совершенно прекращать эти требования. Но при этом следует всегда опасаться, что ребенок, и поправившись, окажется уже привыкшим к лени. Продолжительные болезни часто имеют своим результатом леность и капризы в ребенке. Вот почему с больным дитятею воспитатель должен быть очень осторожен, чтобы не передать ни в ту, ни в другую сторону: не повредить ни физическому, ни душевному здоровью дитяти.

По тем же самым физическим причинам человек испытывает временное расположение к лени всякий раз после сытного обеда: во время переварки пищи человеку становится труднее отвлекать органические силы из этого физико-химического процесса. Вот почему сытный обед влечет человека к неподвижности и сну. По окончании же переварки пищи, когда физические силы уже готовы, деятельность становится для человека легкою. Отсюда понятно, почему чрезмерно обильное кормление детей влечет за собою наклонность к лени, а если слишком растянутый желудок требует потом и постоянно большого количества пищи, то человек становится ленивым на всю жизнь. По этой-то причине наше домашнее воспитание у достаточных классов, помещиков и купцов, часто создавало положительных лентяев: **страшно подумать, что съедало в день иное помещичье или купеческое дитя! Оно жевало и переваривало эту жвачку почти целый день. Отсюда понятно, почему леность была весьма заметною и отличительною чертою нашего зажиточного класса.**

К психофизическим причинам лени следует отнести особенное обилие и разнообразие следов приятных телесных ощущений всякого рода. Если в детстве человека ему доставляли в обилии разнообразные телесные наслаждения, то самое разнообразие следов этих наслаждений даст уже ему возможность удовлетворять в них своей потребности душевной деятельности.

Но, конечно, если первые ассоциации представлений человека будут взяты, главным образом, из мира чувственных наслаждений, то они могут сильно условить всю дальнейшую деятельность его души. К таким чувственным наслаждениям Бенеке совершенно верно относит не одно лакомство, но вообще всякую телесную негу и даже шалости как удовлетворение телесной потребности движений. Если дитя слишком сильно погрузится в сферу телесной жизни, если в душе его завяжутся обширные и сильные ассоциации, содержание которых взято из этой сферы, то тогда трудно пробудить в нем жажду жизни

духовной. Но при этом следует заметить, что обжорство происходит не столько от обилия лакомств, сколько от резких перемен в отношении пищи. Обжоры воспитываются скорее всего в тех заведениях, где голодом заставляют детей постоянно думать о пище, тогда как дома родители пичкают тех же детей чем попало.

Психические причины лени должны уже заключаться в самих опытах деятельности, в том или другом исходе этих опытов. **Дитя** от природы не имеет душевной лени, что легко мы заметим, наблюдая, как оно любит не только деятельность вообще, что могло бы быть еще объяснено обилием выработки физических сил, но как оно любит самостоятельность деятельности. Оно **хочет все делать само, и это стремление должно беречь в нем как самое драгоценное, жертвуя для него и приличиями, для которых нередко матери и няни подавляют первое проявление самостоятельной душевной деятельности, не зная, конечно, какой вред приносят они ребенку.**

Если дитя останавливать или наказывать за все его порывы к самостоятельной деятельности, то это значит прибавлять к ней еще новую внешнюю трудность, кроме той, которую представляет уже сам физический организм, почему и понятно, что дитя может, наконец, отступить перед этою слишком большою для него трудностью. Эта же внешняя причина душевной лени действует и тогда, **если наставник требует от дитяти непосильных трудов. Неудача попыток удовлетворить этому требованию, слишком тяжелое и неприятное чувство, сопровождающее эти попытки, могут запугать дитя, и оно станет смотреть лениво уже на всякий труд.** Вот почему чрезмерно требовательное учение, хотя бы оно даже давало вначале блестящие результаты, скажется потом отвращением к труду и наклонностью к лени.

Та же наклонность к лени развивается и от совершенно противоположной причины, а именно если дитя беспрерывно занимают, забавляют и развлекают, так что почти одна пассивная деятельность наполняет жизнь его души и удовлетворяет ее требованиям деятельности. При этом, правда, воспитывается жажда деятельности, и дитя скучает, если ничто его не развлекает; но не развиваются смелость и уверенность, необходимые для того, чтобы преодолевать трудности самостоятельной душевной деятельности. По этой причине детские сады, как бы ни рациональны были принятые в них занятия и игры детей, могут подействовать вредно на ребенка, если он проводит в них большую часть своего дня. Как ни умно то занятие или та игра, которым выучат дитя в детском саду; но они уже потому дурны, что дитя не само им выучилось, и чем

навязчивее детский сад в этом отношении, тем он вреднее. Нельзя вести на поводке волю ребенка, а надо дать ей простор самой расти и усиливаться. Если же детей посылают в сад потому, что их некуда девать, то следует в самых садах давать детям как можно более свободного времени, в которое предоставлять им делать что им угодно. Даже шумное общество детей, если ребенок находится в нем с утра до вечера, должно действовать вредно.

Уединение по временам так же необходимо ребенку, как и взрослому. Совершенно уединенные и самостоятельные попытки той или другой детской деятельности, но вызываемой подражанием другим детям или наставникам, совершенно необходимы и чрезвычайно плодотворны, как бы ни казалась для взрослого мелка эта деятельность. Нет сомнения, что дети более всего учатся, подражая, но ошибочно было бы думать, что из подражания сама собою вырастет самостоятельная деятельность. Подражание дает много материала для самостоятельной деятельности, но если бы не было самостоятельной деятельности, независимой от подражания, то нечему было бы и подражать.

От действительного стремления к лени следует отличать кажущееся стремление к ней. Человек очень может выказать замечательную лень к какой-нибудь деятельности именно потому, что душа его поглощена уже другою деятельностью, сфера которой, сравнительно с тою, которую теперь ей предлагают, гораздо обширнее. Так, **развитое дитя именно потому, что оно уже хорошо развито и что у него завязались сильные душевные работы, может оказаться ленивым к скучным и узким начаткам какой-нибудь новой для него науки.** Этим объясняется, почему многие гениальные люди и великие писатели были лентяями в гимназиях и университетах, но, конечно, это только кажущаяся лень.

Глава 14
Завяжи мне шнурки

Совсем не всякий ребенок хочет быть самостоятельным. Или даже не всякий ребенок хочет быть самостоятельным во всем.

Вечер. Мать возвращается со своим пятилетним мальчиком с прогулки. Он совершенно привычно заходит в магазин, покупает там сдобу к вечернему чаю, расплачивается, проверяет сдачу (!), пока она стоит у входа с младшей сестренкой, спящей в коляске, выходит на улицу и тут же дергает ее за рукав: завяжи мне шнурки! Что скажете? Поход в магазин для пятилетки – верх самостоятельности. И тут же – верх несамостоятельности: шнурки завязать ему сложнее, чем сосчитать сдачу…

Дети, они на то и дети: в чем-то им хочется самостоятельности, в чем-то приятнее, удобнее и выгоднее быть несамостоятельными. По большому счету, они хотят быть несамостоятельными тогда, когда им лениво или неинтересно что-то делать самим. Вот и получайте: причеши меня, найди мою игрушку, завяжи шнурки…

В школьном возрасте зона несамостоятельности становится синонимом образовательных трудностей – помоги мне выучить стихотворение, помоги мне решить задачу, проверь мои упражнения и т. д., причем родители охотно сами вторгаются в эту зону: давай я проверю твое задание; давай помогу тебе решить примеры; давай мы выучим стихотворение…

Редкий ребенок скажет: я сам. Если ему собираются облегчить жизнь, какое тут «я сам», что я сам себе враг?!

Пусть битый час твердят со мной стихи (сам бы я выучил быстрее, но все равно ведь не отстанут), пусть проверяют мои задания (исправят ошибки, которые я пропустил, лучше оценка), пусть решают за меня задачи (я могу, но совсем не хочется). А в результате мы получаем тот кошмар, который называется: он все может, но почему-то ничего не желает делать. А что ему желать? Зачем за что-то самому отвечать? Вы ведь сами его приучили избегать ответственности – за невыученный урок, за ошибки в письменных работах, за нерешенные задачи… Вот и получите результат.

Конечно, дети желают быть самостоятельными, вопрос только – в чем. Они готовы подражать всему, что им нравится, – если книжный герой стреляет из лука, они сами сделают себе лук; если соседский мальчишка свистит как соловей, они спать не будут, но научатся свистеть; если кто-то все время побеждает в

любимую им игру, они будут до посинения сидеть за компьютером, но пройдут все уровни и добьются победы. Проявят в этом деле полнейшую заинтересованность и самостоятельность. А в остальном, в бытовом или учебном плане… Если у них есть верный бескорыстный раб, то зачем тратить силы, которые можно разумнее употребить на что-то более приятное.

Один мой знакомый мальчик научился завязывать шнурки только к десяти годам (!), а другой мне известный молодой человек так и не научился и покупает обувь с застежкой на молнии.

Так что не все дети стремятся быть самостоятельными или стремятся к выборочной самостоятельности, зато все стремятся подражать старшим, особенно старшим детям. Ушинский очень советовал использовать их тягу перенимать примеры со старших и к воспитанию самостоятельности. А что? Все правильно: сначала подражание, потом самостоятельность. И в наши дни тут ничего не изменилось. Найдите ребенку хороший пример для подражания из детей постарше – и увидите, как быстро ваше чадо научиться всему тому, что вы безуспешно пытались ему навязать. Одна только деталь: пример этот вашему ребенку должен нравиться…

О стремлении детей к самостоятельности

Кто наблюдал над детьми, тот знает, что дитя счастливо не тогда, когда его забавляют, хотя оно и хохочет, – но тогда, когда оно совершенно серьезно занимается увлекающим его делом. К кому дитя больше привяжется: к тому ли, кто его смешит и лакомит, или к тому, кто сумеет давать ему увлекательную работу? Какую игрушку предпочитает дитя: ту ли, которая тешит его блеском, звоном и яркими красками, или ту, которая дает посильную, но самостоятельную деятельность его душе? И заметьте, что после веселья дети непременно скучают и что за сильным смехом почти всегда следуют слезы, тогда как самостоятельная деятельность оставляет душу в нормальном, здоровом состоянии. Из этих наблюдений, делаемых всеми педагогами, мы вправе вывести, что в душе дитяти сильнее всего высказывается стремление к самостоятельной деятельности.

Из тесной связи этого стремления с основным стремлением к душевной деятельности мы уже можем вывести всю необходимость воспитывать это стремление правильным образом, и при этом с самых ранних лет, так как оно проявляется в ребенке с первых дней его жизни. **Только та деятельность дает счастье душе, сохраняя ее достоинство, которая выходит из нее самой, следовательно, деятельность излюбленная, деятельность свободная; а потому, сколько необходимо воспитывать в душе стремление к деятельности, столько же необходимо воспитывать в ней и стремление к самостоятельности или свободе**: одно развитие без другого, как мы видели, не может подвигаться вперед.

Самостоятельная деятельность не появляется потом, с возрастом, но зерно ее коренится в свободной воле человека, рождающейся вместе с душою, и этому зерну должно дать и время, и сферу для развития. Вот почему воспитатель по временам должен отступать от ребенка и совершенно предоставлять его самому себе. **Зерно самостоятельности скрывается глубже в душе дитяти, чем может проникнуть туда воспитание, и самые попытки туда проникнуть могут только помешать развитию зерна. Воспитание может много, но не все.**

О подражательной деятельности

Подражая, человек находит возможность удовлетворять своему душевному стремлению к деятельности, не трудясь сам, отыскивать или изобретать эти средства. Этим легко объясняется сильная подражательность детей: дитя, по малому развитию своего ума и вообще бедному содержанию своей души, имеет мало возможности самостоятельно открыть сферу для своей душевной деятельности.

Вот почему оно так охотно схватывается за деятельность подражательную. Вот почему также и в зрелом возрасте подражательность в особенности сильна у тех людей, душевное содержание которых так бедно, что не может удовлетворять их собственной душевной потребности к деятельности.

Заметим только, что подражание может быть внешнее и внутреннее. **Если дитя подражает таким действиям взрослого человека, которые выходят из чувств, стремлений и наклонностей, доступных только взрослым, то это не более как внешнее обезьянничество. Но если самое действиевзрослого уже доступно дитяти, тогда подражание делается внутренним и может вызвать и развить самую наклонность как хорошую, так и дурную.** Вот почему пример детей более действует на дитя, чем пример взрослых. У дитяти все душевные ассоциации так еще отрывочны и потому шатки, что малейшая прибавка к той или другой может дать ей перевес: испорченный, но сильный по характеру мальчик, поступив в класс, особенно если он постарше своих товарищей, может подействовать на них необыкновенно быстро и сильно. Но и испорченное дитя, вступив в такое заведение, где уже старшие классы хорошо выдержаны, необыкновенно быстро исправляется. В семействе также очень важно, как направлен старший сын или старшая дочь; но, к сожалению, они-то, большей частью, бывают избалованы.

Книжные примеры, без сомнения, действуют далеко не так сильно, как жизненные, однако же действуют; особенно если у мальчиков образовалась привычка много жить воображением. Но, чтобы рассказ о какой-нибудь личности вызвал у дитяти стремление подражать, для этого необходимо живое описание, и именно в действии: маленькие же герои, обыкновенно отличающиеся в азбуках и книгах для детского чтения, без сомнения, не оказывают никакого действия.

И писатели детских книг, и воспитатели, желая вызвать в

детях подражание какому-нибудь хорошему примеру, забывают, что в ребенке еще нет возможности образоваться той наклонности, проявления которой они ему показывают. Довольно уж и того, если описание заинтересует дитя, вызовет в нем удивление или благоговение: из этих чувств может со временем развиться и желание подражать. То, чему мы привыкли в детстве удивляться и сочувствовать, оставляет в нем глубокие следы, и не для одного человека любимый герой детства сделался потом невидимым и иногда несознаваемым руководителем жизни.

Но, пользуясь подражательностью ребенка, воспитатель должен употреблять все усилия, чтобы вызвать его к самостоятельной деятельности сначала в играх, а потом и в занятиях, потому что подражание легко может перейти в умственную лень. Всякое самостоятельное произведение дитяти, как бы оно слабо ни было, должно непременно вызвать одобрение воспитателя с указанием на какой-нибудь недостаток, который возможно исправить ребенку. **Ничто так не убивает детской самодеятельности, как насмешки, которыми осыпаются их маленькие труды; а это чаще случается при поправке детских сочинений, чем можно было бы ожидать.**

Подражание легко переходит в самостоятельную деятельность, и этим способом передается и увеличивается запас человеческих сведений и приспособлений к условиям жизни. Но есть характеры, которые всю жизнь свою только обезьянничают, находя в подражании легкое удовлетворение душевного стремления к деятельности. Чем же сильнее душа, тем скорее надоедает ей деятельность рутинная, привычная и деятельность подражательная, тем ранее и яснее выказывается в ней стремление к оригинальности, т. е. к такому душевному труду, который вполне принадлежал бы душе и удовлетворял ее сильной потребности деятельности.

В склонности души к привычке и подражанию воспитание находит сильнейшее средство для воздействия на воспитанника: вся сила примера основывается на них. Но близоруко то воспитание, которое ограничивается только этими средствами, не содействуя, а, может быть, даже и мешая образованию самостоятельной деятельности, хотя бы, например, тем, что поглощает все время дитяти на действия подражательные или привычные, не оставляя ему ни времени, ни сферы для самостоятельной жизни.

Глава 15
Горбатого исправит могила, а упрямого дубина

Помню, в каком все мы были шоке, когда мой восьмимесячный сын, ходивший только в ходунках, набрел на трехлитровую банку с огурцами и возмечтал ее поднять. Он извивался, как уж, пыхтел, руки соскальзывали, сил не хватало, мы думали – надоест, оставит ее в покое и пойдет изучать что-то другое. Как же! Размечтались! Пока он победно не отодрал эту банищу от земли и не приподнял, он от нее не отстал. Упорство победило.

Упорство – это вещь святая. Его принято считать качеством положительным. Упорных ставят в пример тем, кто бросает занятие едва что-то не получается.

Упрямство же – традиционно негативная черта. Но и не всякое упрямство порок. Нередко упрямство – это просто способ очертить зону своей самостоятельности, своего комфорта, свой мир, куда мы не пустим больше никого и заставим всех делать так, как мы желаем. Да, дети с такими задатками – небольшая радость для родителей, с ними очень трудно, их считают обычно нетолько упрямыми, но и вредными, зато все они индивидуальности. С настойчивым характером и стремлением достичь цели любой ценой, даже если потом окажется, что эта цель вовсе им не нужна, – за время достижения цель могла измениться, но бросить движение на полпути – это себя не уважать.

Самому упрямцу упрямство неудобств не доставляет, напротив – он чувствует себя центром мироздания, вокруг него суетятся, высылают парламентеров, ведут безуспешные переговоры, так что самооценка упрямца высока, и чем больше он упорен в своем упрямстве, тем лучше он о себе думает. Зато окружающие пребывают в полном дискомфорте. Они теряются, что делать. Сдать позиции совестно – это же ребенок, принять условия – себе дороже, потом эта сдача будет расценена как прецедент. Так что у окружающих есть только один путь: сдаваться, но очень медленно и показывая, что упрямцу делается огромная уступка, только чтобы он не чувствовал себя несчастным. Со временем вырабатывается даже сценарий, как каждой стороне себя держать. Если окружающие сценарий ломают – упрямец проявляет гнев. Мы так не договаривались! Обычно же упрямец готов вынести любые лишения и любые наказания, но цели

он достигнет. Цель очень часто вообще не важна – важна победа над другими.

Знаю об этом очень хорошо, потому что моим родителям пришлось со мной очень нелегко. Не то что приказов, я не исполняла даже просьб. И если было очень нужно, чтобы я что-то сделала, имелся только один путь: мне запрещали это делать вкатегоричной форме. Тут же все выполнялось: не закрывай окно (тут же шторы задернуты), не гаси свет (тут же свет погашен), не ложись спать (тут же идем в постель) и прочее, прочее, прочее.

Им повезло, к тому времени, как они придумали такие запреты, и к тому времени, когда я прочухала, что меня так обманывают, я выросла. И негативизм – высшая форма упрямства – прошел с возрастом. Против него, как известно, лечения нет, а лекарства помогают только на время. Недаром Чуковский отправил своего упрямого героя Фому прямо в пасть к аллигатору.

Но упрямство – это сигнал, что вы что-то делаете неправильно, – слишком опекаете, слишком контролируете, слишком навязываете свою волю и решаете за ребенка, то есть слишком воспитываете. Отцепитесь вы от него! Оставьте в покое! В большинстве случаев, предоставленный себе, неподконтрольный, он перестанет упрямиться. Какой смысл противодействовать, если противодействовать нечему?

О детском упрямстве

Упрямство, как и стремление лакомиться, не врождено человеку, но есть уже следствие опытов жизни. Как лакомство возникает из врожденного нормального стремления к пище, из опытов удовлетворения этого стремления, но может потом существовать уже и отдельно, независимо от пищевого стремления, точно так же и упрямство возникает из опытов удовлетворения врожденного стремления к вольной деятельности; но потом может существовать и отдельно, как желание лакомиться тем наслаждением, какое доставляет человеку всякое опрокинутое им стеснение. Таков характер упрямства в его чистоте, в его отдельности от самолюбия, тщеславия, злорадства и других душевных состояний и страстей, часто с ним соединяющихся. **Упрямый не хочет того, на чем он настаивает, а хочет того удовольствия, которое он получит от того, что настоял на своем, или избегает того неудовольствия, которое испытал бы, если бы ему не удалось настоять на своем. Вот почему упрямый ясно ищет случаев поупрямиться, а не избегает их.**

Упрямство – такое резкое явление в детской жизни и так надоедает воспитателям, что, конечно, ни один педагог не упускает случая, чтобы не поговорить о нем и не прописать каких-нибудь средств против такой детской душевной болезни.

Всего вернее, конечно, смотрит на упрямство и на средство предупреждать его образование, а если оно уже образовалось, то на средство ослаблять его, Бенеке, но и он, не признав врожденности стремления к свободе, тем самым лишил себя возможности уяснить настоящую природу упрямства. Упрямство, как мы уже видели, есть не более как извращенное стремление к свободе. Бенеке справедливо замечает, что с первого раза трудно отличить, от чего происходят настойчивые требования дитяти: от того ли, что ему действительно хочется того или другого, или только оттого, что ему не дают того, что он хочет: в первом случае это страсть с положительным содержанием; во втором – одно упрямство.

Положительные страсти, как мы увидим ясно ниже, не могут быть обширны и сильны в детской душе, но зато и не находят себе в ней противодействия: страсть ребенка невелика, но зато он сам весь в своей маленькой страсти. Положим, ребенку что-нибудь обещали; это обещание пробудило в нем самые живые представления, и в ожидаемом счастье он сулит себе такое море наслаждений, что взрослому и вообразить себе трудно, как можно

так сильно интересоваться такой безделицей. Не исполнится обещанное – и горе ребенка, кажется, не знает пределов; но через минуту он уже утешен другой безделицей. Следовательно, тут не было сильной, укоренившейся страсти; но она была довольно сильна, чтобы на минуту подавить все еще слабые и, главное, разорванные, не связанные между собой ассоциации детской души. Если в этом случае ребенок сердится, плачет, кричит, то в этом высказывается страстное состояние души его, но не упрямство. Если, желая его утешить, ему подают другие предметы, а он их бросает, то и тут еще не видно упрямства; но если, наконец, ему дают тот предмет, который он так страстно требовал, а дитя и его бросает, тут уже обнаруживается начало упрямства.

Из этого уже видно, что само по себе упрямство зародиться не может; но врожденное каждой душе стремление к деятельности, и притом деятельности самостоятельной, сила которой при встрече с препятствиями выражается в настойчивости их преодоления, может, под влиянием внешних обстоятельств, извратиться в упрямство. И сила правильного стремления, и сила извращенного выражаются одинаково в настойчивости желаний и действий, направленных к одной цели. Но извращение нормальной силы стремления к предмету в упрямство начинается тогда, когда человека менее увлекает уже самый предмет, чем преодоление препятствий, закрывающих его собою.

Само собой разумеется, что сколько драгоценна в характере нормальная настойчивость, столько же может быть вредна настойчивость извращенная, и что воспитатель первую должен развивать, а против второй бороться. Извращение нормальной настойчивости может происходить от различных причин.

Одной из обыкновеннейших является раздутое самолюбие: человек не хочет сознаться в своей ошибке, хотя и видит ее, стыдится уступить, хотя и признает разумность требования. Такое упрямство, происходящее от ложного стыда, очень часто появляется, например, в школах, где дитя перед своими товарищами стыдится уступить правильным требованиям наставника или другого товарища.

Иногда в упрямстве большую роль играет чувство недоверия, нелюбви или даже и ненависти к тому, кому должно дитя уступить, – это уже упорство, очень вредный вид упрямства, легко развивающийся в злобу.

Весьма часто скрытой причиной упрямства бывает врожденное человеку право, или, лучше сказать, равноправности, сопровождаемое ложным или верным представлением: дитя считает себя вправе поступить по своей воле и настаивает на

своем поступке, хотя содержание его сделалось уже для него безразличным, – это своеволие, которое хотя и истинно в своем основании, но, переступив пределы, делается чрезвычайно вредным для самого дитяти, развивая в нем неуступчивость, неуживчивость, придирчивость.

Иногда, и чаще всего у детей, чрезмерная настойчивость желаний есть прямое следствие раздражения нервной системы, которое, будучи вызвано препятствием, действует уже потом само по себе в данном направлении, хотя самый предмет желаний, закрываемый этим препятствием, перестал уже привлекать душу: это уже каприз, и раскапризившееся дитя начинает бросать и тот предмет, из-за которого капризилось. Капризное упрямство происходит уже не от силы, но от слабости воли, не могущей совладать с расходившимся нервным организмом, и в нем, как и вообще при действии нервной системы, проглядывает чрезвычайно много рефлективного, неудержимого, истерического, и у женщин очень часто оно переходит в действительно истерические болезни.

Все эти виды упрямства – более или менее невольные, непредумышленные, но бывает еще упрямство, прямо рассчитывающее на то, чтобы своим надоедающим выражением добиться желаемого. Понятно, что такое очень **вредное, предумышленное, рассчитанное упрямство может развиться в дитяти только тогда, когда ему удалось уже несколько раз криком, слезами, надуванием и т. п. проделками** достигнуть желаемого. Особенной характеристикой этого **упрямства является некоторая холодность в его выражении: дитя упрямится как бы по закону, играет комедию упрямства.** Такое **превращение каприза и упрямства в средство-наклонность может образоваться, несмотря на свою видимую сложность, в самом раннем детстве, если неблагоразумные родители и воспитатели, не удовлетворяя вовремя законным требованиям ребенка, удовлетворяют даже и незаконным тогда, когда он вынуждает их к этому надоедающими криками и капризами; понятно, что при таком образе действий крики и капризы являются для ребенка весьма естественным средством получить желаемое.**

Все эти виды настойчивости, как нормальной, так и извращенной, по большей части, одинаково называются упрямством, и потому часто неразборчивый воспитатель, думая подавлять упрямство и приучать детей к повиновению, разрушает начинающую формироваться у них самостоятельность характера, которою он должен был бы дорожить, как драгоценнейшим сокровищем.

О мерах борьбы с упрямством

Для воспитателя недостаточно еще отличить нормальную настойчивость от извращенной или упрямства и, давая всю возможность развиваться первой, подавлять второе; но он должен еще различать причины, от которых происходит упрямство, и действовать против причин, а не против их проявления. Так, положим, например, что причина упрямства дитяти есть ложно понятый стыд перед товарищами. Хотя это стыд и ложный, но все же это не дурное качество само по себе и, заставляя дитя переламывать этот стыд страхом наказаний, воспитатель легко может превратить стыдливость в бесстыдство, чего, конечно, он не может желать.

Тут надобно изменить ложное понимание дитяти, а понимание от наказаний не зависит. Иногда в целых классах и целых школах заводятся такие ложные понятия о чести, а вследствие того и ложный стыд в отношении, например, повиновения наставнику, что всякая дисциплина делается невозможной; но в укоренении таких ложных идей виноваты сами же воспитатели: это зло без вреда для души и характера воспитанников можно искоренить только исправлением их понятий, а главное, внушением уважения, любви и доверия к воспитателю.

Наказания же здесь одни или совершенно бессильны, или преодолеваются страхом; но что же преодолевают? Стыдливость детей и их чувство чести. Если же такое упрямство происходит от личного, слишком раздутого самолюбия, то всего лучше устроить дело так, чтобы оно само себя наказало глупостью своих последствий. **Упрямство, или, как мы назвали его, упорство, происходящее от нелюбви ли или даже от положительной ненависти к воспитателю, если и может быть сломлено наказаниями, то последствия такого перелома – трусость, скрытость, тайная злоба и т. п.**

Тут одно средство – переменить чувства, из которых вытекает упорство: если же воспитатель не может внушить ни уважения, ни любви к себе, то пусть лучше оставит дело воспитания, если он поставлен в такое положение, что всякая досада ему будет радостью для воспитанников, и не может изменить этого положения, то он уже не воспитатель.

Бывают, впрочем, случаи, что в целом классе бывают два-три характера до того испорченные, что для них всякое повиновение всякому воспитателю кажется оскорбительным и всякое неповиновение как бы долгом совести. В отношении характеров

такого рода едва ли не лучше обходить всякое прямое столкновение с их упорством, и обходить сознательно и, главное, спокойно, выражая это самому воспитаннику; если при таком образе действий в нем не пробудится сознание всей незаконности или глупости своего упорства, то и прямой борьбой с этим упорством нельзя достичь никаких хороших результатов. Но само собой разумеется, что такие упорные характеры не следует избавлять от взысканий, вообще принятых в классе или в школе, но не иначе, как наравне со всеми другими воспитанниками, не выказывая никакого особенного раздражения и не только не изыскивая встречи с таким упорством, но открыто и сознательно избегая ее.

Если причиной упрямства является сознание своего права, то лучше всего ставить дитя в такое положение, в котором бы он сам почувствовал необходимость поступиться своими правами. Так, **дитя, которое своей неуступчивостью и придирчивостью портит игру, следует без всяких наказаний удалять из игры, предоставляя ему играть одному и т. п.**

Упрямство капризное и сопровождаемое нервным раздражением, с нравственной стороны излечивается всего лучше невниманием к капризу. Конечно, очень скучно слушать крики и капризные рыдания ребенка, но надобно всегда помнить, что равнодушие со стороны воспитателя есть в этом случае действительнейшее и безвреднейшее лекарство.

Но так как нервное раздражение может быть в то же время следствием действительной физической болезни, то в то же время следует принимать и медицинские меры. В иных болезнях, впрочем, раздражение до того становится вредным и опасным, что хотя, как говорит Жан-Поль Рихтер, «еще ни один ребенок не умер от хороших воспитательных мер», но в этом случае хорошей воспитательной мерой будет некоторая уступчивость, а главное, зоркое предупреждение всего, что могло бы раздражать ребенка.

Часто случается, что какая-нибудь обстановка и какое-нибудь время дня непременно вызывает в дитяти каприз; так, иное дитя непременно капризничает во время обеда, другое – при одевании и т. п. Установившись раз, эта привычка каприза нелегко искореняется: в этом случае полезно переменить обстановку при приближении времени каприза и чем-нибудь особенно возбудить внимание дитяти.

Каприз предумышленный с намерением достичь через него исполнения того или другого желания должен постоянно вызывать явление совершенно противоположное тому, которого дитя желает. В этом случае имеют свое полное приложение наказания всякого рода, а для маленьких детей и

розга. Но только наказание должно быть не следствием гнева воспитателя, а совершенно хладнокровным и неизбежным последствием упрямства. **Достигая всякий раз своим упрямством не того, чего хотел, ребенок скоро отучится видеть в нем средство для достижения цели.**

Переупрямливание ребенка воспитателем или чаще воспитательницей ни к чему не ведет: гнев воспитателя действует еще более раздражающим образом; хладнокровное же наказание, и притом довольно чувствительное, «за которым потом ребенок несколько времени оставляется в покое, перекрывает каприз силой нового впечатления».

Гораздо легче и полезнее для нравственного развития ребенка предупреждать в нем развитие упрямства, чем потом искоренять его.

а) Главная предупреждающая мера есть по возможности ровная жизнь, не возбуждающая в ребенке слишком сильных и сосредоточенных желаний. Любимые дети, в которых родители любят возбуждать сильное удивление или радость, вообще сильные стремления, чтобы потом любоваться радостью их удовольствия, – чаще всего делаются капризными и упрямыми.

б) Должно удовлетворять всем законным требованиям ребенка прежде еще, чем они перешли в сильное желание.

в) Должно всегда доставлять ребенку возможность деятельности, сообразной его силам, и помогать ему только там, где у него не хватает сил, постепенно ослабляя эту помощь с возрастом ребенка.

г) Никогда не обещать ребенку, чего нельзя выполнить, и никогда не обманывать его.

д) Если приходится отказать дитяти, то отказывать решительно, разом, без колебаний и потом не менять своего решения.

е) Не отказывать в том, что можно дать или дозволить.

ж) Если упрямое желание уже проявляется, то обратить в другую сторону внимание дитяти или прекратить распространение каприза быстрым наказанием.

з) Воля воспитателя должна быть для дитяти такою же неизменною, как закон природы, и чтобы ему казалось столь же невозможным изменить эту волю, как сдвинуть с места каменную стену.

и) Не заваливать ребенка приказами и требованиями, предоставляя ему возможно большую независимость; но немногие требования воспитателя должны быть неизбежно выполнены, а невыполнение их влечь за собой наказание с такой же точностью, как нарушение физических законов здоровья влечет за собой

болезнь.

к) Расположение духа воспитателя не должно иметь влияния на ребенка: взрослый человек, естественно, не может не подчиняться обстоятельствам и не быть то в веселом, то в печальном, то в гневном расположении духа; но, приступая к ребенку, воспитатель должен помнить, что это человек уже другого мира, которому нет дела до наших забот, что это человек будущего, которое принесет ему свои заботы.

Глава 16
Шопинг, оттяг и расслабуха

У современных детей есть три священных слова, которые знаменуют высшее наслаждение, – шопинг, оттяг и расслабуха. Мальчикам и девочкам одинаково нравится шопинг, правда, посещают они разные магазины. Начинается это пристрастие не с самого детства, а в школе, когда они начинают демонстрировать свои сокровища одноклассникам. И когда выясняется, что у школьного приятеля есть нечто невероятно привлекательное, не имеющие предмета вожделения отправляются в магазины и бороздят глазами витрины. Если на карманные расходы ребенку выдается приличная сумма, то не удивляйтесь его приобретениям, они могут быть глупы или уродливы. Страсть делать покупки – не самое страшное в жизни, если не переходит границы разумного. Но для многих это способ компенсировать неудачи и расстройства в других областях жизни. Так что не стоит и поощрять хождение детей по магазинам. Особенно это касается девочек. Магазины, которые посещают мальчики, все же гораздо безопаснее для их иродительского кармана: на сэкономленные на обедах деньги новый мобильник или планшет не купишь. И если уж ему так нравится рассматривать витрины – пусть рассматривает. Но посещения торговых точек девочками стоит контролировать, и лучше им предлагать другое развлечение, больше занимающее ум и душу.

Оттяг – это получение любого высшего удовольствия, будь то посещение музея или ближайшей кофейни. Можно оттянуться в полный рост на стадионе или в театре. Все зависит от интеллектуального развития ребенка, но обычно имеется в виду вечеринка или посещение концерта современной музыки – кто уж что любит. Словом, оттяг – это все, от чего ваш ребенок «балдеет». Оттяги, если они происходят часто, мешают нормальному учебному процессу, поощрять их не стоит, но и запрещать коллективные мероприятия тоже нельзя: вы легко можете стать гонителем свободы и врагом подростка. Если оттяги преимущественно вечеринки, то нужно регламентировать их количество, иначе о школьной успеваемости можете забыть.

Конечно, ребенку, занятому учебой изо дня в день, нужны развлечения, но можно ведь превратить жизнь в сплошной праздник, в вечеринки, изредка перемежающиеся уроками. И уж вовсе нехорошо, если ребенок полюбил расслабуху, то есть ничегонеделание. В разумных количествах полный отдых нужен и полезен, но если он становится высшей ценностью да еще

сопровождается потреблением сластей, газировки, пива или алкогольных напитков в компании товарищей, выездами на шашлыки по примеру более старших молодыхлюдей, бесцельными хождениями по городу, и это не по случаю дня рождения друга, а как окончание учебной недели, то практику эту нужно пресечь. С тактом, разумеется, но твердо. Иначе школьную программу ребенок не осилит. Все силы уйдут на развлечения и отдых. Самое лучшее – не запрещать эти тусовки, а просто переключить внимание на другие занятия, благо в этом возрасте их у ребенка множество. Беда, если их нет.

Именно об этом и предупреждал Ушинский, когда говорил, что детей нельзя держать в праздности. Если с раннего детства у ребенка есть широкий круг интересов, то они не схлопнутся вдруг разом в подростковом возрасте. Дайте ему простор для развития в 6 лет, тогда не будете жаловаться, что в 12 лет он вдруг превратился в шопоголика, то есть потребителя, и предпочитает хорошей книге или фильму «оттопыриваться» со сверстниками и расслабляться не по-детски…

О любви детей к развлечениям

Ожидание счастья свойственно дитяти, но если вы начнете объяснять ему счастье, которое происходит, например, для человека от изучения того или другого предмета, или вообще от привычки к труду, или от подавления какой-нибудь порочной склонности, то, конечно, вы этим не достигнете того, чего хотели.

Может быть, **ни одна ошибка не способна породить таких вредных последствий в воспитании, как смешение понятия счастья и понятия наслаждения. Само значение воспитания тогда уничтожается.** Чем сильнее внутренняя самостоятельная работа в душе человека, тем менее он ищет развлечений. **Если же человека с детства все забавляли и развлекали; если этими забавами и развлечениями удаляли из души его томительное чувство скуки, а не сам он побеждал его самостоятельным, излюбленным трудом; если вследствие этой или какой-либо другой причины в душе его не завелось обширной, свободной нелюбимой работы, – то он находит единственное средство удовлетворить своему душевному стремлению к деятельности переменою впечатлений, которые, равно как и их разнообразие, зависят не от самой души, а от внешнего для нее мира.** Отсюда жадная склонность к новостям, к сплетням, к развлечениям всякого рода, к переменам мест и т. п. – словом, к перемене впечатлений.

Любопытство свойственно душе человека: это невольное стремление ее к той сфере, где она думает найти для себя деятельность. Но любопытство может выработаться в любознательность и может остаться только любопытством.

Сначала человек только любопытен; но когда в душе его завяжется самостоятельная работа, а вследствие того и самостоятельные интересы, то он перестает уже быть любопытным ко всему безразлично, но только к тому, что может быть в какой-либо связи с его душевными интересами. Если же человек и в зрелом возрасте остается жадно любопытным ко всему безразлично, то это верный признак душевной пустоты.

Дети вообще любопытны, хотя и в разной степени, и это, конечно, драгоценное качество их души. Но воспитатель должен, с одной стороны, воспользоваться любопытством детей, чтобы переделать его в любознательность, а с другой – не дать развиться пустому любопытству и опасной склонности – пассивною переменою впечатлений избегать необходимости самостоятельной душевной деятельности. Удовлетворять как следует любопытству детей – одна из труднейших и важнейших

задач воспитания.

Склонность к развлечениям всякого рода вообще – только видоизмененная форма того же бесцельного и безразличного любопытства, обратившегося в склонность или даже страсть. Когда потребность душевной деятельности с детства развита у человека только деятельностью пассивною, то понятно, что он жадно ищет этой пассивной деятельности в перемене впечатлений, в отыскании все новых и новых. Но так как эти новые впечатления собственно ни на что не нужны такой душе, не имеющей собственных серьезных интересов, так как она не может привязать этих новых впечатлений к своей собственной работе, то она и стремится или поскорее переменить их, или искусственно раздуть их силу. Этим последним стремлением объясняется страсть, замечаемая у людей, ничем серьезно не занятых, раздувать значение каждого нового явления, превозносить до небес новый посредственный талант, о котором завтра же забудут, выискивать скандалы всякого рода и раздувать их значение или даже и придумывать.

Дети, избалованные восторгами, сюрпризами, изысканными подарками, угодливостью окружающих, – самые жалкие дети. Как ни велик запас способности радоваться в детской душе, но ее уже успели истощить и, все увеличивая и увеличивая приемы, чтобы достичь желаемого действия, т. е. привести в восторг дитя, совершенно испортили у него душевное пищеварение.

Этим драгоценным указанием самой природы должен руководиться воспитатель и устраивать по возможности дело так, чтобы дитя более находило счастье в деятельности, чем стремилось к наслаждениям, причем не надобно забывать, что игра, в которой самостоятельно работает детская душа, есть тоже деятельность для ребенка и чтобы он более наслаждался тем, что им самим сделано, чем тем, что ему подарено.

О детском нетерпении

Если мы ожидаем чего-нибудь приятного для нас, то и само чувство ожидания бывает то приятно, то неприятно, смотря по тому, как мы отнесемся к ожидаемому нами явлению. Если мы думаем о самом явлении, то испытываем удовольствие, предвкушение удовольствия, хотя и сознаем в то же время, что оно еще не наступило; если же мы думаем об отдаленности ожидаемого явления, то испытываем неудовольствие или гнев, смотря по тому, как мы отнесемся не к предмету ожидания, а уже к самому чувству ожидания. Если мы пассивно поддаемся ему, то страдаем; если же пытаемся бороться с ним и кидаемся на него вновь и вновь всякий раз, как оно нас одолевает, то испытываем гнев. То же самое совершается в обратном порядке, если ожидаемое явление грозит нам неудовольствием.

Дети особенно нетерпеливы при ожидании и в то же время всего более живут ожиданием. Явление это объясняется тем, что дитя мало еще находит пищи своему стремлению к сознательной деятельности в готовом уже содержании души своей. Если дитя оглянется назад и сравнит ожидание какого-нибудь удовольствия с самим удовольствием, то нередко чувствует, что ожидание его обмануло, и это чувство, как мы увидим в своем месте, играет очень важную роль в истории детской души.

Теперь же заметим только вскользь, что вообще **воспитатель не должен слишком возбуждать ожиданий в душе дитяти, и без того склонной к этой форме чувства; а, возбуждая ожидания, должен всегда иметь в виду, насколько удовлетворение может им соответствовать.** Дети всегда нетерпеливы, потому что и воля их слаба, и в голове еще мало содержания, и наконец, стремления, возникающие в них, мало находят себе противовеса в постоянных наклонностях и страстях. **Воспитать разумное терпение в человеке есть одна из самых сложных и самых важных задач воспитания, которое в своих ошибках чаще воспитывает вредную выносливость, чем полезное терпение.**

Глава 17
От легкой зависти к черной ненависти

История эта началась буднично и просто: в школе объявили конкурс красоты. Кому в голову взбрела эта дичь, потом долго разбирались и в роно, и в городском комитете по образованию, но так виновных и не нашли; инициатива была всеобщей. Участвовали, разумеется, только старшие классы, но страсти разгорелись среди девочек, которым едва исполнилось двенадцать. Страсти бушевали так, что родительницы рыдающих двенадцатилеток отправили депутацию к директору и добились пересмотра нижней возрастной границы – как раз с двенадцати. Восторг был неописуемый. По всей школе носились двенадцатилетние кандидатки в мисски и готовились к демонстрации талантов так, словно от этого зависела их жизнь.

Кандидаток отбирали со строгостью. На первом месте стояла почему-то успеваемость, с тройками уже не брали, с половиной четверок – тоже. Только с перевесом пятерок. Так что отсеялось большинство претенденток и без всякого конкурса. Зато показ талантов укладывался всего в тричаса. Все были довольны – только не отсеянные кандидатки.

В списке допущенных к участию оказалось, к неудовольствию всех, всего восемь старшеклассниц, зато шестнадцать двенадцатилеток. И почти все они были круглыми отличницами, только одной девочке удалось пройти почти условно – у нее имелось пять четверок. И вот начался кошмар, который задумывался как праздник.

На удивление всем, «условная» девочка практически превратилась уже в победительницу. Ей оставалось сделать последнее задание, что-то станцевать. Выступать она должна была самой последней. Комиссия уже пришла к соглашению – что поделать, девочка лучше всех. Она оттанцевала свой номер, но все заметили, что без улыбки, со стиснутыми зубами, а когда музыка кончилась и она поклонилась, как учили, то не удержалась и упала прямо на сцене. Все ступни у нее были в крови. Из школьного зала ее увезли в больницу. Кто-то из конкурсанток подложил в ее туфельки битое стекло.

Пока она залечивала раны, в школе шел разбор полетов. Сначала искали виновницу из однолеток, потом стали таскать к директору старших девочек. Никто не признавался. О случае

узнали в вышестоящих инстанциях, в школу стали ездить чиновницы и снова допрашивать девочек. И неожиданно выплыло имя старшеклассницы, которую вообще никто не подозревал. Гордость школы, спортсменка, победительница олимпиад и к тому же красавица.

Когда ее спросили – почему – у нее, даже спустя неделю после конкурса, лицо пошло красными пятнами, а с губ сорвалось только одно: ненавижу. Случай, конечно, замяли. И было отчего: младшая девочка приходилась ей сестрой!

Вот так неожиданный успех младшей сестры заставил старшую испытать такую зависть и такую злобу, что она была готова искалечить сестренку, которую прежде никогда не обижала.

История, конечно, чудовищная, но не исключительная. В той или иной форме все дети испытывают и зависть, и злобу, и ненависть. Особенно это характерно для замкнутых детских коллективов вроде интернатов, где они изначально поставлены в условия соперничества и борьбы за место в школьной стае. Но и в обычных школах детских обид и претензий вполне достаточно для мести соперникам. Немецкие педагоги, современники Ушинского, отлично понимали, что такое детская стая. Они считали, что дух соперничества нужно вообще из школ изгнать и, если один ребенок рисует или пишет лучше другого, не ставить этого вундеркинда в пример неумехам. А у нас? С чего начинается у нас начальная школа? С демонстрации неумехам творений отличников. Зачем? Чтобы отстающие тянулись за успевающими. Кто прав: мы с наглядной демонстрацией успехов тем, кто их не достиг, или те немцы, которые боялись заронить в детских душах неуверенность в своих силах и зависть? А то и лютую ненависть, толкающую на самые непредсказуемые детские поступки? Что вообще формирует характер ребенка? Какие сильные чувства его переполняют? Как помочь ребенку избавиться от вредных для него черт? Когда оставить его в покое? Как найти ту воспитательную границу, за которую нельзя переходить? И почему?

О соперничестве, зависти и злобе

Главным образом, соперничество опасно для тех, кто побеждает; оно легко может выродиться в злобу, т. е. желание превзойти другого отрицательным путем, т. е. унизив его, так как сам не можешь подняться. К несчастью, этот порок, худший из пороков, ведущий прямо к глубочайшему падению – к ненависти к добру из зависти, порок дьявола, непрощаемый грех, ибо его нельзя простить, – часто встречается в наших школах. Вот почему мы вполне согласны с Бенеке, когда он говорит: «воспитатель должен избегать всего, что может повести дитя к сравнению себя с другими. Во всех отношениях он должен как можно менее различать вверенных ему детей». «Воспитатель не должен никогда хвалить дитя в сравнении с другими, но только в сравнении с его собственным прежним несовершенством или еще лучше – в сравнении с нормой того совершенства, которое достигается». Если эта склонность уже укоренилась, то надо противодействовать ей, ставя детей в такое положение, чтобы возвышающийся почувствовал свою слабость, а упавший духом – свои силы.

Злые дети, говорит он, **являются сначала непременно самолюбивыми или от слишком большой нежности к ним, или от пренебрежения и гонений. Но ни в каком случае все самолюбивые дети не являются в то же время злыми детьми.** Вообще, **при веселой обстановке, как, например, вочень богатых семействах, где во всем царствует изобилие и отказ в чем-нибудь встречается редко (и когда дети здоровы), мы находим иногда и самое развращенное воспитание, но не находим злобы и зложелательства.** Но и в семействах, выносящих большую нужду и в которых царствует ограниченнейшее себялюбие, нередко не встречается злоба именно тогда, когда эти семьи живут отдельно и не имеют случая часто сравнивать своих обстоятельств с более счастливыми.

Это замечание Бенеке чрезвычайно верно, но неполно; так образуются души завистливые, но еще не злобные. Только порок, унижающий человека в собственных глазах, попадая на характер уже завистливый, делает его злобным. Бенеке странным образом, сознавая сам, как сложен характер злобы и что для проявления этого чувства нужны развитые представления и сравнения, признает в то же время, что злоба может проявляться в младенцах нескольких месяцев: это ясное смешение чувства злобы с чувством гнева.

Сердиться могут и бессловесные младенцы, но не

злобствовать. Какое же дитя будет злиться оттого, что другое дитя счастливо, – это чистая невозможность.

Если же дитя сердится, когда мать ласкает другого, то это не злоба, а гнев на помеху получить эти ласки. Ни одно дитя не будет злобствовать на счастье другого дитяти, которое радуется ласкам своей матери. Даже животные сердятся, когда те лица, которых они любят, ласкают других животных…

К злобе причисляет также Бенеке желание детей дразнить друг друга, но извиняет это только тем, что это отдельные проявления чувства злобы, но которые, при известной разорванности детских представлений и чувствований, хотя очень важны, но не имеют еще гибельного значения; ибо это наслаждение страданиями другого, гадкое само по себе, нисколько не исключает добрых чувств, которые может питать дитя к тому, кого оно дразнит. Пусть ему удастся его попытка, пусть тот, кого он дразнит, действительно зарыдает, и ему станет жаль его.

Я же думаю, совершенно противоположно мнению Бенеке, что склонность дразнить именно часто проявляется в достаточных семействах. Должно приписать ее желанию дитяти показать влияние и власть, а не чувству злобы. **Противодействовать образованию злобы – значит противодействовать образованию тех элементов, из которых злоба составляется: а именно – образованию узкого эгоизма, ограниченного личными или семейными интересами, образованию зависти из сравнений и, наконец, образованию действительной злобы из пороков и потери к себе уважения.**

«Если, – говорит Бенеке, – дитя поставлено в такое несчастное положение относительно своих родителей, братьев, сестер, товарищей, то должно во что бы то ни стало разрушить те отношения, которые грозят отравить его характер». Но удовольствие, получаемое из злобы, должно быть отравлено для дитяти; и при этом следует открыть другие источники удовольствий: в счастье люди не злятся.

О сильных душевных волнениях

Каждое сколько-нибудь сильное душевное и, в частности, сердечное чувствование, возникая из сознательной идеи, не остается без влияния на наш нервный организм, но вызывает в нем на одно мгновение, а при сильном действии на целые часы, такое физическое состояние, которое в свою очередь отражается в духе соответствующим органическим чувствованием. Естественно, что такое чувственное состояние нервного организма, повторяясь часто и оставаясь каждый раз долго, должно влиять на его здоровье и произвести в нем подобное же расстройство, какое происходит иногда и прямо от физических причин, вызывающих в нас то или другое душевное настроение, т. е. преобладание в нашей душе того или другого из примитивных чувств: печали, веселости, гнева и доброты, смелости и страха.

Кому не известно, что, часто и подолгу раздражая животное, мы делаем его органически злым. Стоит продержать домашнюю собаку на цепи, чтобы потом уже ее нельзя было оставить на свободе. Без сомнения, то же самое влияние оказывает на человека все, что часто возбуждает в нем то или другое из органических чувств. Конечно, независимо от чувствований, возбуждаемых состоянием организма, человек может настроить свой душевный сознательный мир совершенно на противоположный лад и, будучи, например, расположен к гневу по своему организму, – быть спокойным и добрым по принципу и в мыслях, и в поступках своих; но нет сомнения, что это торжество над внушениями организма будет стоить ему гораздо более усилий, чем тогда, если бы организм по крайней мере не мешал ему.

Конечно, честь и слава тому, кто сознательной душевной жизнью смирит свой нервный организм и из сознательных идей, связавшихся в одну стройную и сильную систему, дерзнет выступить против постоянного напора органических чувственных влияний. Насколько нам известна биография Сократа, он именно так восторжествовал над своими дурными природными наклонностями и, может быть, дурными привычками своего детства, – но не у всякого сидит в голове такой могучий строитель, как у Сократа. Кроме того, в жизни каждого человека столько борьбы, что, чем более сил сохранит он для этой борьбы, тем лучше.

Во всяком случае, прямо на обязанности воспитания не только не создавать человеку новых врагов в его собственном

организме, но по возможности обуздать и тех, которых он уже имеет в своем врожденном темпераменте. Но так как все примитивные чувствования, могущие пробуждаться в душе прямо состояниями нервного организма, сами по себе ни дурны, ни хороши, а делаются дурными только тогда, когда одно из них преобладает над остальными и усиливается так, что под неотразимым его влиянием начинает формироваться и душевный мир человека, то воспитание прежде всего должно заботиться о том, чтобы не дать усилиться ни одному из этих органических чувств на счет других и вообще, насколько возможно, освободить душевную историю дитяти от влияния этого темного мира, не освещаемого сознанием.

Насколько возможно, говорили мы, потому что совершенное освобождение невозможно, да едва ли и желательно, потому что органические чувствования, сниженные уже разумом, отдают и свою силу к силе сознательных человеческих действий. Здоровое, нормальное состояние органических чувств состоит именно в их равновесии: чтобы ни одно из них не брало верх над другими, ни одно не делалось постоянным и потому болезненным состоянием организма, отражающимся в душе односторонним и потому болезненным настроением. **Страх, не умеряемый смелостью, делает трусом; смелость, не умеряемая страхом, производит гибельную дерзость и буйство; печаль, не умеряемая радостью, делает человека ипохондриком; радость, не умеряемая печалью, дает гибельное легкомыслие; состояние бестолкового, необузданного гнева так же гибельно, как и состояние бестолковой доброты или нежности.** Печаль и радость, смелость и страх, гнев и доброта одинаково нужны человеку в истории его душевного мира и в истории его жизни.

Из этого легко уже вывести несколько главных педагогических правил.

а) Воспитание должно заботиться, чтобы вообще органические чувственные состояния возбуждались как можно реже и, возбужденные, продолжались как можно менее.

Чем менее будет дитя волноваться органическими чувствованиями, тем лучше. В этом случае лучше всего избегать всяких сильных и продолжительных душевных волнений, во время которых дитя не владело бы собой.

Органические чувства все же будут возбуждаться; но пусть они возбуждаются и умеряются сознательной деятельностью, внося в нее свои силы, но не одолевая ее. **Жизнь, полная разнообразной деятельности и без волнений чувства, – самая здоровая атмосфера для воспитания дитяти.**

б) Заметив в дитяти сильное возбужденное органическое

чувство, нужно стараться как можно скорее прекратить его действие, или отвлекая внимание дитяти на дело, или вызывая в душе его другое, противоположное чувство и оставляя улечься оба, когда они уравновесятся. Если нельзя предотвратить возбуждение органического чувствования, то по крайней мере надо помешать его распространению.

в) Если мы замечаем, что организм ребенка уже от природы склонен преимущественно к тому или другому органическому состоянию чувств, то мы должны стараться возбуждать в нем чувства противоположные.

В маленьком трусе мы должны преимущественно воспитывать чувство смелости; если ребенок особенно склонен к гневу, то мы должны преимущественно давать пищу его нежному чувству и возможно реже возбуждать его гнев; дикость свойственна радости, доводящей его часто до легкомыслия; жизнь обыкновенно сама исправляет этот недостаток, ноиногда воспитателям приходится помочь жизни. Дитя, в котором характеристическим чувством является смелость, должно познакомить преимущественно со страхом, и всего лучше, если познакомить с ним как с последствием тех промахов, к которым привела его смелость.

г) Всякое преимущественное развитие какого-нибудь одного органического чувства вредно.

Раздражая ребенка, дразня его, мы преимущественно развиваем в нем органическое чувство гнева и тем облегчаем образование злых склонностей; пугая дитя, мы разовьем в нем органическое чувство страха и подготовляем будущего труса, а может быть, и будущего негодяя из трусости. Но при этом надобно принять во внимание, что сама жизнь берет на себя труд излечить человека от безумной смелости, радости и доброты.

д) Отношение воспитания к различным органическим чувствованиям неодинаково, потому что отношение к ним жизни не одно и то же.

Воспитанию чаще приходится поддерживать в ребенке радость, доброту и смелость, чем противоположные им чувства, которые сама жизнь уже преимущественно развивает, принося свои печали, свои уроки страха, свои причины гнева.

Воспитателю чаще приходится в этом отношении умерять влияние жизни, чем усиливать его. Однако нередко бывают и противоположные примеры, а именно что беззаветная смелость, потворствуемая жизнью, вырождается в буйство, органическая доброта – в мотовство, в безрасчетную нежность, органическая веселость – в неудержимое легкомыслие. Конечно, придет пора – и жизнь сокрушит эти увлечения их собственными

последствиями, но уроки жизни обходятся иногда слишком дорого человеку, так что он не может уже и поправиться после них.

Вот почему и воспитанию приходится становиться иногда на сторону и противоположных чувствований, которые вообще называются угнетающими, но несправедливо, так как чувство является угнетающим только тогда, когда берет верх над другим и начинает одно руководить подбором представлений человека.

е) Но если органическое чувство влияет на подбор представлений, то и подбор представлений влияет на возбуждение, поддержание, укрепление органических чувств. Вот этим-то подбором представлений и может воспитатель иметь влияние на управление и организацию чувствований органических.

Из нашего анализа чувствований мы убедились, что в чувствах своих человек не волен. Из этого выходит для воспитания важное правило – никогда не укорять дитя в его чувствах, а тем более не наказывать его за них. **Чрезвычайно вредно действует на дитя, если оно попадется на воспитателя – охотника докапываться до чувств ребенка и, докопавшись, мучить его за них.** Такой охотой в особенности отличались воспитательницы в женских учебных заведениях. С величайшими стараниями они докапываются иногда до чувств девочки, употребляют для этого угрозы, просьбы, шпионство, притворство, и если докопаются до чувств, которые почему бы то ни было им не нравятся, то тогда опрокидываются на детей всеми ужасами систематического преследования за неблагодарность, бесчувственность, нелюбовь и т. п.

Ничего, конечно, не может быть нелепее и несправедливее такого образа действий: при этом не искореняется одно чувство и не поселяется на его место другое, а напротив, именно чувство укореняется и, кроме того, развивается в дитяти уже положительный порок притворства.

Однако же это нисколько не означает, чтобы воспитатель должен (был) оставаться безразличным в отношении чувств, развивающихся в душе дитяти: напротив, по чувствам дитяти он должен судить об успехах нравственного воспитания.

Но если несправедливо ни наказывать, ни награждать дитя за чувства, то справедливо ли будет наказывать дитя за слова и поступки, выходящие из чувства? Если бы дитя было животное, то было бы совершенно несправедливо; но как мы признаем дитя человеком, имеющим свободную волю, то имеем право требовать, чтобы он имел власть не над чувствами, но над поступками своими.

Мы не имеем права требовать, чтобы дитя любило своего воспитателя, не имеем никакого права обвинять его, если этой любви нет; в этом воспитатель, конечно, более виноват, чем дитя, и он должен стараться внушить к себе чувство любви, которое нельзя развить принуждением; но имеем право требовать от дитяти, чтобы в его поступках в отношении нелюбимого воспитателя оно не выразило своего чувства нелюбви.

Мы не имеем права требовать, чтобы дитя ласкалось к воспитателю, которого оно не любит; поступим чрезвычайно дурно и безнравственно, если будем на этом настаивать; но мы должны требовать от дитяти, чтобы оно было в своих отношениях и с нелюбимым воспитателем – вежливо и исполняло все свои обязанности в отношении его, хотя холодно, но точно.

В такое тяжелое отношение к детям может быть поставлен иногда и очень хороший воспитатель, так, например, если он принимает на себя дело воспитания после воспитателей слабых, наделавших, может быть, много зла детям; а иногда даже и в том случае, если бывший воспитатель был очень хорош, так что дети сильно его полюбили и смотрят враждебно на новое лицо, каково бы оно ни было. В таком случае всегда лучше обратиться к детям совершенно холодно, но с величайшей справедливостью, не заискивая их ласк и не лаская их самому; но в выполнении своей обязанности показать как можно более дельного участия к детям.

В таком образе действий проявится благородство, хладнокровие и сила характера, а эти три качества мало-помалу непременно привлекут к воспитателю детей, особенно если это мальчики, которые ничем так не привлекаются, как силой физической, а особенно силой характера, если они в том возрасте, что могут ценить эту силу. Однако же, придавая важное значение чувствам дитяти, не нужно придавать им более того, чем они имеют. История детских чувств – это летопись начинающейся истории души, а не описание уже непоправимых событий. Мы, пожалуй, согласны, что чувство, раз появившись, оставляет по себе след, которого уже нельзя искоренить. Этого, впрочем, нельзя доказать: часто в отношении одного и того же предмета чувства наши до того меняются, что только усилиями памяти и без всякого сердечного движения мы можем припомнить, каким было это прожитое чувство, но этот след может совершенно затеряться во множестве следов противоположных.

Изменить протекшую историю детской души, выражением которой служат чувства дитяти, конечно, нельзя; но можно изменить дальнейшее направление этой истории. Чувства детей могут быть сильны, но не могут быть глубоки: сильны они,

потому что в душе дитяти нет еще такого содержания, которое могло бы им противиться; неглубоки они потому, что выражают собой не весь строй души, которая не пришла еще к единству сама с собой, а только несвязанные части этой будущей одной душевной сети, которая подготовляется. Это подготовляются материалы для будущего здания характера, из которых многие окажутся негодными и сами собой будут оставлены, но какие – в этом-то и вопрос – те, которых будет менее, которые не подойдут к основному характеру здания. Вот почему, как мы сказали, воспитание, не придавая абсолютного значения чувствам ребенка, тем не менее в направлении их должно видеть свою главную задачу. Эта разрозненность чувственных ассоциаций выражается в необыкновенной подвижности, переменчивости чувствований дитяти. Дитя плачет и смеется, сердится и ласкается почти в одну и ту же минуту: чувство проходящее не связано у него с тем, которое настанет через минуту; каждым из них дитя увлекается все гораздо сильнее, чем взрослым, но с каждым расстается быстро и легко переходит к совершенно противоположному. Это выражается не только в действиях, но даже в физиономии ребенка: гнев, страх, надежда, радость, печаль, привязанность или отвращение выражаются чрезвычайно рельефно на лице ребенка, но через минуту же исчезают, не оставляя никакого следа на этом гладком фоне, который под старость весь испишется глубокими следами пережитых чувств.

Однако же опасно впасть и в другую крайность и думать, что детские чувства проходят без следа: если бы эти следы не накоплялись в человеке с детства, то не высказались бы они так ясно под старость: толстые кривые сучья крепкого дуба, которые можно теперь сломать или выкрошить, были тоненькими стебельками, и в то время движение легкого ветра определило их теперешнее неизменимое направление. Следы чувств остаются в дитяти и привлекают себе подобные: все же дело в направлении души решается тем, каких следов наберется больше.

Дитя не умеет скрывать своих чувств, и это, конечно, прекрасная сторона детства. Но если дитя будут преследовать за чувства, то оно скоро приобретет это печальное искусство, и тогда душа дитяти замкнется для воспитателя, и воспитатель будет бродить в потемках. Укорять дитя в чувстве, выразившемся на его лице или в его голосе, так же рационально, как укорять его в том, что его щеки румяны.

Дети даже еще в младенческом возрасте приучаются уже угадывать сердцем чувства взрослых, и в этом отношении детская проницательность поразительна. Можно скорее обмануть взрослого, чем ребенка, в тех чувствах, которые мы к нему

питаем. И это зависит от свежести и симпатической переимчивости детской природы: чувство, едва мелькнувшее в лице или в глазах взрослого, инстинктивно отражается в нервах ребенка, а отражение это отзывается и в душе.

Вот почему воспитателю недостаточно, если он почему-либо решился скрывать свои чувства от детей: он должен переменить их, если они могут мешать делу воспитания; переменить же их он может хорошим изучением этого дела, за которое он берется, и, главное, глубоким и искренним изучением человеческой природы вообще и детской в особенности; если же и после такого изучения он не полюбит детей, тогда лучше ему не браться за дело воспитания.

Глава 18
Не учите меня жить!

Чем старше становится ваш ребенок, тем больше независимости проявляет. Конечно, некоторые вещи он стремится переложить на родителей – то, что делать ему совершенно не хочется. Но он хочет сам выбирать друзей, распоряжаться своим временем, развлекаться по собственному пониманию. Вот не нравится вам девочка или мальчик, с которыми ваш ребенок дружит. Вы изо всех сил пытаетесь ему это общение запретить. И, пока совсем маленький, он вас слушается. Или устраивает истерику, чтобы настоять на своем. А становится постарше, начинает вас игнорировать или обманывать. Да не дружу я с ним (или с ней), говорит, я с Петей, Васей, Колей (который вам нравится) дружу. Вы свято верите, что он дружит с этим Петей, Васей, Колей, а он, как дружил с запрещенным вами товарищем, так и дружит. И ничего вы с этим сделать не сможете. А когда ваш ребенок становится уже вполне самостоятельным подростком лет двенадцати, то в ответ на ваши указания, с кем дружить или что делать, вы просто нарветесь на хамство или отказ и получите знаменитую фразу Эллочки Людоедки – «не учите меня жить». То есть: отстаньте вы все от меня, воспитатели, не лезьте в душу, все равно я вас слушать не буду, и то, что вы хотите, делать не буду, и вообще: вы сами по себе, я сам по себе. Если будете настаивать – будет еще хуже.

В этом возрасте дети могут решить, что они вправе вообще жить без вас. Они плохо еще соображают, что на эту самостоятельную жизнь потребуются деньги, где-то им нужно будет жить, поэтому они сбегают из дома. У каждого свой план побега и даже соображения, что они станут делать, получив свободу. Знакомые мне дети тоже пробовали сбегать, а потом мы с удивлением восстанавливали ход их мыслей. Один двенадцатилетний беглец собирался жить в пустующих домах (живут же так бомжи?) и кормиться разноской листовок в момент предвыборной кампании, другой больше полагался на товарища, с которым ему дружить запрещалось, – он будет жить у него под кроватью, а товарищ будет делиться с ним едой – даже разработали объяснение, почему этот его друг, малоешка, стал так много есть: хочет мускулы накачать. Беглецов, конечно, ловят, или они сами возвращаются, поняв, что жить на свободе совсем не так просто и приятно. Но некоторые попадают в руки взрослых негодяев.

Всегда помните, когда вы своего ребенка ставите в положение выбора: или я, или твой товарищ, – то он выберет товарища. Вы как воздух, свет и вода – просто существуете, а товарищ – его сокровище, и ни с кем он своим сокровищем незахочет делиться. Так что, натыкаясь на сопротивление ребенка, вам нужно думать не как это запретить, а как это понять, принять и использовать в нужном направлении. Хулиган, от которого у вас дыбом волосы встают, может оказаться верным другом, который защищает вашего ребенка от побоев и обид других детей. А ребенок, который вам нравится, – подхалимом, доносчиком и предателем.

Но всегда причины детского раздражения нужно сначала понять, а потом уже «принимать меры».

О детской раздражительности

Наблюдая над детьми и взрослыми, всякий легко заметит, что у одного лица нервная раздражительность сильнее, а у другого слабее. Эта очень заметная особенность может зависеть от патологических причин, так как многие болезни оказывают прямое и очевидное влияние на усиление нервной раздражительности; но она может быть и врожденною и остается в человеке, как бы ни усиливало ее и ни ослабляло влияние жизни и воспитания.

Конечно, воспитание и состояние здоровья имеют большое влияние, например, на степень вспыльчивости человека; но есть здесь нечто прирожденное и весьма заметно передающееся по наследству от родителей к детям. Едва ли рационально говорить здесь о влиянии крови и ее относительного обилия; ибо люди полнокровные и даже склонные к апоплексическому удару нередко бывают очень хладнокровны в психическом отношении, и наоборот, люди, страдающие заметным малокровием, очень часто бывают сильно вспыльчивы и неудержимо предаются как гневу, так и другим страстным движениям.

Если первые две предположенные нами особенности нервной ткани оказывают сильное влияние на умственное развитие, то большая или меньшая степень раздражительности нервов оказывает преимущественное влияние в среде явлений чувствования и воли и потому принимает особенно деятельное участие в образовании того, что обыкновенно называют характером человека.

Влияние это выражается более всего в степени быстроты и неудержимости, с которою какое-нибудь душевное чувствование: гнев, страх, радость и т. д. – переходит в чувствование органическое, и в степени быстроты, с которою это органическое чувствование разливается, так сказать, по всему нервному организму, вызывая в нем судорожные, чисто нервные явления, которым поддается раздражительный человек, охваченный каким-нибудь душевным чувством. Нет сомнения, что многое в этом отношении могут воля, воспитание и жизнь; но все же нельзя не признать, что всем этим условиям, находящимся, так сказать, в руках человека, приходится бороться с чем-то врожденным.

Иное дитя до того раздражительно, что эта раздражительность сама собою кидается в глаза, когда мы сравним его с другим ребенком, выросшим в тех же условиях. Эту прирожденность раздражительности, с которою можно и следует бороться, но которая тем не менее сама по себе сила,

условливающая поступки дитяти, должен непременно иметь в виду всякий внимательный воспитатель.

Мы не усомнились бы назвать нервную раздражительность прямо вредным качеством, если бы не замечали, какое иногда полезное влияние на умственную деятельность оказывает та же раздражительность нервов, удерживаемая волею человека в известных пределах.

Впечатлительность нервной системы может соединяться с различными степенями ее памятливости, с различными степенями раздражительности и т. д.

Сильно раздражительная нервная система может быть в то же время очень сильна или очень слаба в отношении памятливости. В первом случае она дает удобство образованию продолжительных, глубоких и сильных страстей; во втором – образованию порывистого характера, легко поддающегося органическому разлитию чувств, но также легко и переменяющему эти чувства.

О мерах, предупреждающих нервное раздражение в детях

Перечислим теперь некоторые воспитательные меры, предупреждающие нервное раздражение в детях или успокаивающие его, оговариваясь притом, что этих мер может быть очень много и что благоразумный воспитатель, понимающий хорошо причину зла, сам найдет множество средств противодействовать ему.

На основании физиологическо-психической причины, которую мы старались уяснить выше, здравая педагогика:

1) запрещает давать детям чай, кофе, вино, ваниль, всякие пряности – словом все, что специфически раздражает нервы;

2) запрещает игры, раздражающие нервы, как, например, всякие азартные игры, которых развелось теперь для детей так много; запрещает детские балы и т. п.;

3) запрещает раннее и излишнее чтение романов, повестей и особенно на ночь;

4) прекращает деятельность ребенка или игру его, если замечает, что дитя выходит из нормального состояния;

5) запрещает вообще чем бы то ни было возбуждать сильно чувство детей;

6) требует педантически строгого распределения детского дня, потому что ничто так не приводит нервы в порядок, как строгий порядок в деятельности, и ничто так не расстраивает нервы, как беспорядочная жизнь;

7) требует постоянной смены умственных упражнений телесными, прогулок, купаний и т. п.

При самом **обучении ребенка, нервная система которого уже слишком возбуждена, умный наставник** может действовать благодетельно против этой болезни.

Он **будет давать как можно менее пищи фантазии ребенка и без того уже раздраженной и обратит особенное внимание на развитие в нем холодного рассудка и ясного сознания; будет упражнять его в ясном наблюдении над простыми предметами, в ясном и точном выражении мыслей; будет ему давать постоянно самостоятельную работу по силам и потребует строгой аккуратности в исполнении – словом, при всяком удобном случае будет упражнять волю ребенка и мало-помалу передавать ему власть над его нервной организацией**, может быть, потому и непокорною, что она слишком богата. Но при этом воспитатель и учитель не должны

забывать, что чем более привыкли нервы впадать в раздраженное состояние, тем медленнее отвыкают они от этой гибельной привычки, и что всякое нетерпеливое действие со стороны воспитателя и наставника производят последствия, совершенно противоположные тем, которых они ожидают: вместо того чтобы успокоить нервы ребенка, они еще более раздражают его.

Глава 19
Терпение и труд все перетрут

Поговорка эта, конечно, справедливая. Но она больше касается вас, родителей, чем их, детей. Ваше терпение и труд воспитания по отношению к ним должны быть безграничны.

Что же до самих детей, то труд они как труд не воспринимают. Труд для них либо ежедневная рутина (прибери комнату, сделай уроки), либо наказание. Как только вы переходите отмеренную дозу труда, к которому ребенок приучается постепенно еще в самом нежном возрасте (хотя бы потому, что у нынешних детей нет слуг, которые бы их одевали и умывали), сразу же возникает сильное противодействие. Ребенок вам говорит: я все, что мне нужно сделать, уже сделал – за какие грехи я должен еще делать и вот это?!

– Сынок, ты комнату уже прибрал? Тогда отправляйся в гараж и сложи там коробки на полке в углу.

Вроде просьба несложная и необременительная, но сынку может и не понравиться. И брякнет он что-то вроде: иди сама и сложи, что, у тебя рукнет? Но если вы попросите иначе, объясняя, почему его вдруг просят сделать то, чего прежде не просили (я устала, мне сейчас некогда, помоги папе и т. п.), то вряд ли он начнет с вами скандалить.

Но, кроме домашней рутины, есть еще и приучение к труду, которое так рекомендовал Ушинский и прочие педагоги. Наверно, хорошо, чтобы ребенок возился в саду или на даче, ухаживая за растениями. Только не всем детям это нравится, как бы вы ни старались. Можете наказывать такого ребенка, ругать его, демонстрировать собственный добрый пример – но этот тип труда он не полюбит никогда. А если не полюбит и будет воспринимать только как самое противное из всех наказаний, то вся ценность этого трудового воспитания сведется к нулю. Пишу об этом, потому что сама имею несчастье принадлежать к тем людям, для которых возиться с растениями и землей – хуже быть не может. В детстве, на школьных уроках, меня пробовали к этому приучить, но без всякого положительного результата. Сам вид этой работы до сих пор вызывает во мне стойкое отвращение. Хотя главным орудием этого типа труда – лопатой – я владею виртуозно. И грех не владеть: всю свою раннюю юность провела на археологических раскопках. Вот если бы в школьные годы, вместо того чтобы вскапывать грядки отсюда и до обеда, меня отправили осторожно снимать лопатой археологические слои – да я бы этот

физический процесс поняла бы и одобрила. Так что при воспитании любви к труду нужно еще понимать, к какому труду и как его ребенок воспримет.

То же, что с грядками и цветочками, получилось у меня и с замечательным предметом для девиц – домоводством, куда входит кройка-шитье, готовка и прочие умения, адресованные исключительно девочкам как будущим хозяйкам. С этим у нас тоже как-то не сложилось. И с трудом преодолев построение выкроек и машинную строчку, портить себе еще один учебный год я отказалась и стояла насмерть. По этому поводу собрали даже педсовет: я требовала, чтобы меня перевели на труд к мальчикам – пилить, строгать, винтить и прочие удовольствия. И меня перевели – а что было делать? Я даже научилась работать на токарном станке. В конце концов готовить и шить можно научиться и в собственном доме от своей мамы, а школьная программа должна приносить удовольствие.

Книжных детей, конечно, нужно отправлять на физическую разминку для их же блага, но совсем не обязательно давать им в руки лопату. Регулярное занятие спортом – точно такой же труд для ребенка, как и копание грядок. Иногда даже больший труд, потому что требует полной самоотдачи на занятиях и полного самоконтроля. Если грядку ты можешь копать, не думая о качестве грядки (а именно это и происходит, если процесс тебе омерзителен), то прыгнуть через козла или взобраться по канату без контроля за своим телом никак нельзя – упадешь, и дело с концом.

Детей активных и спортивных, для которых обдумывание – несвойственное и трудное занятие, нужно, напротив, приучать к мыслительному процессу, который тот же труд, только интеллектуальный. Ушинский очень уповал, что грядки и цветники при каждой школе шаг за шагом приучат ребенка и к тяге к знаниям. Будь его воля, он бы каждому малахольному умнику выдал садовый инструмент, а прытким балбесам примеры для обдумывания, и чтобы при этом воспитательный процесс не превратился в игру, но и не оказался бы скучен до рвоты.

Ни родители, ни воспитатели за полтора века так и не нашли в нашем отечестве такого устройства школы, чтобы эта его мечта исполнилась. А в головах детей труд как был наказанием – так им и остался, будь он физическим (уборка территории, класса, то есть принудительные мероприятия), будь он умственным (дополнительные задачи, дополнительные уроки). Особенно труд, который вызывает еще и страдание, о чем педагог неоднократно писал и считал это страдание и мучение необходимым для гармоничного развития личности. Иначе, объяснял, все человеку

будет доставаться слишком легко и он никогда не научится преодолевать препятствий.

Тут, конечно, стоит пояснить. Он сожалел, что сильные характеры как-то к XIX веку выродились. Ну да, не только Петр Великий, даже Наполеон уже был прошлым. Одна надежда, что новое поколение, если его заставить трудиться, а не бить баклуши, произведет титанов. И наступит всеобщее процветание. Мы-то знаем, какое процветание наступило.

Что же касается разумных элементов труда в детском воспитании – да, конечно, это необходимо. Но только сам ребенок может сказать, какой ему труд приятен.

О трудовом воспитании детей

Свободный, т. е. излюбленный, труд, идущий успешно и прогрессивно, легко по степени энергичности своего хода преодолевающий препятствия и связанные с ними страдания, увлекаемый все вперед и вперед целью дела, а не его удовольствием и останавливающийся на наслаждениях только во время необходимого отдыха, – вот что должно быть идеалом здравого воспитания, основанного не на мечтах, а на действительном, фактическом знании потребностей человеческой природы.

Сама природа указывает нам на это отношение: если не всегда, то очень часто она употребляет наслаждение, чтобы вынудить человека к необходимой для него и для нее деятельности, и употребляет страдание, чтобы удержать его от деятельности вредной.

В такое же отношение должен стать и воспитатель к этим явлениям человеческой души: наслаждение и страдание должны быть для него не целью, а средством вывести душу воспитанника на путь прогрессивного свободного труда, в котором оказывается все доступное человеку на земле счастье.

Если бы всякое вредное для телесного здоровья действие человека сопровождалось немедленно же телесным страданием, а всякое полезное телесным наслаждением, и если бы то же отношение существовало всегда между душевными наслаждениями и страданиями, то тогда бы воспитанию ничего не оставалось делать в этом отношении, и человек мог бы идти по прямой дороге, указываемой ему его природой, так же верно и неуклонно, как магнитная стрелка обращается к северу.

Эту неполноту в отношении между действием и его последствиями как в отношении физического, так и в отношении нравственного здоровья человека должно пополнить воспитание. Неполнота эта, которая должна совершенно исчезнуть при достижении человеком полного (идеального) развития, всего сильнее в детском возрасте.

Игра есть свободная деятельность дитяти, и если мы сравним интерес игры, а равно число и разнообразие следов, оставленных ею в душе дитяти, с подобными же влияниями учения первых четырех-пяти лет, то, конечно, все преимущество останется на стороне игры. В ней формируются все стороны души человеческой, его ум, его сердце и его воля, и если говорят, что игры предсказывают будущий характер и будущую судьбу ребенка, то это верно в двояком смысле: не только в игре

высказываются наклонности ребенка и относительная сила его души, но сама игра имеет большое влияние на развитие детских способностей и наклонностей, а следовательно, и на его будущую судьбу.

К игре непосредственно примыкают детские неучебные занятия, так что **нельзя собственно сказать, где начинается занятие и оканчивается игра: копание грядок, посадка цветов, шитье платья кукле, плетение корзинки, рисовка, столярная, переплетная работа и т. п. – столько же игры, сколько и серьезные занятия, и ребенок, работающий с таким наслаждением, что не отличает игры от работы, и переносящий терпеливо лишения, а иногда даже и значительные страдания ради своей игры-работы, указывает нам ясно, что основной закон человеческой природы есть свободный труд** – и как извращены и натуры и понятия тех, кто смотрит на него не как на жизнь, а как на тягость в жизни и хотели бы жить без труда, т. е. сохранить жизнь без сердцевины жизни. Пока все работы, доступные для детей, не войдут в училища, не сделаются необходимой отраслью общественного и частного воспитания, до тех пор воспитание не будет оказывать и половины того влияния на характеры, судьбу и счастье людей, которое оно могло бы оказывать.

Не должно бы быть ни одной школы, в которой бы учитель и учительница не учили бы по возможности разнообразным мастерствам и рукоделиям или при которой не было бы сада, огорода, куска поля, на котором бы могли работать дети: человек рожден для труда; труд составляет его земное счастье; труд лучший хранитель человеческой его нравственности и труд же должен быть воспитателем человека. Дитя, которое трудится так, если только труд соответствует его силам и наклонностям, само указывает, что ему нужно.

Конечно, и само по себе книжное учение всегда призывало дитя к труду; но при этом не надобно забывать двух следующих обстоятельств: во-первых, книжное учение взывает только к одному умственному труду, тогда как собственно ум у дитяти обладает еще очень немногими ассоциациями, которые не в состоянии удовлетворить огромной потребности душевной деятельности ребенка; во-вторых, начала наук, составляющие круг детского учения, почти все рассчитаны для будущей его деятельности, которой ребенок, по преимуществу живущий настоящим, и предвидеть не может: какое немедленное приложение может сделать дитя из тех основных средних арифметики, истории, географии, которые дает ему школа? А это приложение необходимо, как воздух, такому не испорченному

теориями практическому существу, каково дитя.

Больших сведений дитя, конечно, не может получить разом, а тех элементарных, которые получает, оно, конечно, не может вплести в свою самостоятельную жизненную деятельность. Научные сведения сохраняются в отдельном и самом незначительном уголке его души, как запас на будущее; но значения этого запаса оно не понимает и не чувствует.

Школа насильственно выплетает в его душе совершенно особую ассоциацию, совершенно отдельную от всех прочих ассоциаций его души, и много должно пройти времени, пока эта научная ассоциация разрастется так (да еще и разрастется ли когда-нибудь?), что наполнит его душу достаточно, чтобы удовлетворить ее потребности к деятельности, и сплетется так с жизненными ассоциациями души, что сама оживет и вызовет уже не дитя, а юношу и взрослого человека к самостоятельной деятельности, проникнутой результатами науки, если не чисто научной.

Умственный труд едва ли не самый тяжелый труд для человека. Мечтать – легко и приятно, но думать – трудно. Не только в детях, но и во взрослых людях мы чаще всего встречаемся с леностью мысли. Мальчик скорее готов проработать физически целый день или просидеть без мысли над одной и той же страницей несколько часов и вызубритьее механически, нежели подумать серьезно несколько минут. Мало того, серьезный умственный труд утомляет непривычного человека быстрее, чем самый сильный труд физический. Это явление объясняется физиологическими законами работы нервного организма и восстановления его сил, так дорого обходящихся экономии тела. Но если не нужно надрывать сил человека в умственной работе, то необходимо не давать им засыпать, необходимо приучать их к этой работе.

Организм человека должен приучаться к умственному труду понемногу, осторожно, но, действуя таким образом, можно дать ему привычку легко и без всякого вреда для здоровья выносить продолжительный умственный труд. Вместе с этой привычкой трудиться умственно приобретается и любовь к такому труду или, лучше оказать, жажда его. Человек, привыкший трудиться умственно, скучает без такого труда, ищет его и, конечно, находит на каждом шагу. Самый отдых воспитанника может быть употреблен с большой пользой в этом отношении.

Отдых после умственного труда нисколько не состоит в том, чтобы ничего не делать, а в том, чтобы переменить дело: труд физический является не только приятным, но и полезным отдыхом после труда умственного.

Из этого нисколько не выходит, что мы восстаем против школьной жизни, заготовляющей материал для будущей душевной деятельности человека. Такое заготовление материалов, конечно, неизбежно; но не нужно забывать, что дитя не только готовится к жизни, но уже живет; а это очень часто забывается как родителями, так и посторонними воспитателями и школой, и эта забытая, непризнанная жизнь ребенка напоминает о себе теми прискорбными извращениями в характерах и наклонностях, о которых воспитатель не знает, откуда они взялись, так как он сеял, кажется, только одно хорошее; но эти слабые семена заглохли, подавляемые роскошным ростом других растений, которые сеяла жизнь и жадно воспринимала душа дитяти, подобная сильной и богатой почве, которая, если ей не дадут возможности производить пшеницу, будет производить бурьян, – но непременно будет производить.

Принудительные для ребенка школьные занятия и даже принудительные работы, как, например, приведение в порядок своей комнаты и своего платья, независимо от значения запаса на будущее, запаса, полагаемого воспитателями и неоцениваемого воспитанниками, – имеют еще другое важное значение, а именно значение обязанности, которую воспитанник выполняет не потому, чтобы она ему нравилась, но из повиновения воспитателю (сопровождаемого, конечно, доверием и любовью к нему), потому что должен выполнить. Это приучение к выполнению долга так драгоценно, что если бы педагогике удалось (чего, конечно, ей никогда не удастся, но к чему она сильно стремилась в последнее время) превратить все первоначальное учение в занимательную для дитяти игру, то это было бы большим несчастьем для воспитания. Самая основа истинной свободы состоит в умении ограничить себя, принудить себя, и человек, который не умеет принудить себя делать то, чего не хочет, никогда не достигнет того, чего хочет.

Кроме игры, работы и учения дитяти, самая его жизнь – его отношение к воспитателям и товарищам – должна быть устроена так, чтобы она по мере развития дитяти проникалась все более и более серьезными интересами, и самый круг этой жизни раздвигался все шире и шире, превращаясь незаметно в широкую, действительную и уже вполне самостоятельную жизнь, которая ждет юношу за порогом воспитания. Если все эти четыре деятеля – игры, работы, учение и, наконец, сама школьная или семейная жизнь дитяти – направлены к одной и той же цели вывести человека на путь свободного, излюбленного труда, поставив его выше наслаждений и страданий, так чтобы на пользование первыми он

смотрел как на украшение главного, наслаждение отдыха, а на вторые – как на досадные помехи, которые должно преодолеть, чтобы трудиться; если, говорим мы, к этой цели будут направлены все воспитательные силы, то она не может не быть достигнута, так как достичь ее значит только дать возможность правильно, не уклоняясь в стороны, развиться природному основанию души.

Глава 20
До чего ж я его ненавижу, этот русский язык!

Уж кажется что, а родной язык учить легко и приятно. На самом деле школа сделала все, чтобы этот урок вызывал в детях глубочайшее отвращение. И я даже не берусь анализировать, как школе это удается. Результат, конечно, печальный, и чем дальше, тем хуже: какие там проблемы с пунктуацией, о которых били тревогу в позднее советское время, берите глубже – что скажете об орфографии? Причем пишут с ошибками не только младшеклассники, которых можно понять – им еще предстоит научиться писать грамотно, но пишут с ошибками старшеклассники. И с какими ошибками! В самых простых словах, о которых не нужно справляться в орфографическом словаре, в тех, которые и так они видят и слышат каждый день.

Одна учительница этого ненавистного детям предмета жаловалась чуть не со слезами на глазах: «Каждый день долблю им долблю, а в итоге такое. Ну разве можно сделать ошибку в слове единица? В десятом классе? Половина моих упорно пишет: еденица. Знаю, кто виноват. Билл Гейтс».

Да, к великому сожалению, дети быстро оценили пользу программы Ворд для проверки правописания. Зачем самому думать, если можно пропустить нужный текст через Ворд – и получите безошибочный текст. Удивительно удобно и легко, а главное – быстро. И когда на уроках они вынуждены писать диктанты и сочинения от руки, само собой без спасительной программы, то ошибки лепятся одна на другую. Разрешите им пользоваться компьютером, набить тот же текст на машине, и – о чудо! – безграмотные школьники тут же станут вполне грамотными. Может, косноязычными, но тут Ворд не поможет, да и пунктуацию он предлагает иногда выправить так, что лингвистам лучше не смотреть.

Так что дети, которые сейчас растут и учат родной язык, упорно скребя гелевыми ручками по бумаге, – это дети с несколько иной психологией, чем за пару поколений до них. Бумагой они пользуются в редких случаях, когда рядом нет более нормальных устройств, к которым они привыкли и с которыми им комфортно – телефонов, планшетов, компьютеров. Да и грамотность как-то в их среде перестала быть мерилом образованности. Ну а в том, что они знают русский язык, они не сомневаются – как же его не знать,

если на нем они говорят.

Вот почему один школьник, когда ему задали вопрос, почему вторую четверть подряд у него по русскому языку сплошные двойки, сказал совершенно искренне: «До чего ж я его ненавижу, этот русский язык!» И добавил: «Не понимаю, зачем его нужно учить столько лет». И можно ему цитировать классиков, можно вспоминать про великий и могучий, вряд ли он вас услышит. Для него все просто. В младших классах его научили читать и писать. Этого вполне достаточно. Все остальное он может делать на компьютере, работая в специальных программах. Дайте ему написать диктант на компьютере, а потом заставьте самостоятельно проверить ошибки тем же Вордом и самому себе выставить оценку. Вот тогда он, может, и задумается.

Вероятно, при обучении русскому языку нужно учитывать эту машинную зависимость детей, приноравливаться к тому, что они стали другие и думают иначе, чем их папы и мамы. Тогда и программа Ворд может стать не врагом, а союзником учителей русского языка и родителей. Потому что другое объяснение безграмотности в старших классах меня совсем не удовлетворяет: дети стали меньше читать или не читают вообще. Да читают они, хотя и не слишком жалуют классическую литературу, которая для них такая же древняя, как поэмы Гомера. Читают они в основном с экрана скачанные тексты или путешествуют по Сети. Они, да будет вам известно, даже очень много пишут друг другу, только машинным способом. И если учесть эти изменения и обучать их русскому языку с применением новых технологий, может, и получится что-то путное.

А пока что остается только один путь: за несколько лет начальной школы научить писать без ошибок. И научить так, чтобы в старшей школе они этих уроков не забыли. Ну а уж говорить на родном языке – этому дети начинают учитьсясамостоятельно. Если, конечно, не в лесу с волками живут, а в социуме. Ушинский считал это чудом, способностью, дарованной человеку Творцом, видел в человеческой речи едва ли не основания нравственности и высшей духовности.

Я б не стала замахиваться так высоко. Для большинства людей речь – просто средство коммуникации. Но даже при таком умеренном требовании негоже, чтобы это было безграмотное средство коммуникации. Одно дело – общаться в Интернете и писать в стиле ***падонков****, другое – использовать речь для выражения своих мыслей. Можно, конечно, выражать их и так, как «падонки», но всяко лучше как писатели, обладающие хорошим слогом.*

О значении родной речи в развитии ребенка

Ребенок, развитие которого не было извращено насильственно, по большей части в пять или шесть лет говорит уже очень бойко и правильно на своем родном языке. Но подумайте, сколько нужно знаний, чувств, мыслей, логики и даже философии, чтобы говорить так на каком-нибудь языке, как говорит неглупое дитя лет шести или семи на своем родном? Те очень ошибаются, кто думает, что в этом усвоении ребенком родного языка действует только память: никакой памяти недостало бы для того, чтобы затвердить не только все слова какого-нибудь языка, но даже все возможные сочетания этих слов и все их видоизменения; нет, если бы изучали язык одной памятью, то никогда бы вполне не изучили ни одного языка.

Язык, созданный народом, развивает в духе ребенка способность, которая создает в человеке слово и которая отличает человека от животного: развивает дух. Вы замечаете, что ребенок, желая выразить свою мысль, в одном случае употребляет одно выражение, в другом другое и невольно удивляетесь чутью, с которым он подметил необычайно тонкое различие между двумя словами, по-видимому, очень сходными. **Вы замечаете** также, **что ребенок, услышав новое для него слово, начинает, по большей части, склонять его, спрягать и соединять с другими словами совершенно правильно; могло ли бы это быть, если бы ребенок, усваивая родной язык, не усваивал частицы той творческой силы, которая дала народу возможность создать язык?** Посмотрите, с каким трудом приобретается иностранцем этот инстинкт чужого языка; да и приобретается ли когда-нибудь вполне? Лет двадцать проживет немец в России и не может приобресть даже тех познаний в языке, которые имеет трехлетнее дитя!

Но этот удивительный педагог – родной язык – не только учит многому, но и учит удивительно легко, по какому-то недосягаемо облегчающему методу. Мы хотим передать ребенку пять-шесть неизвестных ему названий, семь-восемь иностранных слов, два-три новые понятия, несколько сложных событий, и это стоит нам значительного труда и еще больше стоит труда ребенку. Он то заучивает, то опять забывает, и если сообщаемые понятия сколько-нибудь отвлеченные заключают в себе какую-нибудь логическую или грамматическую тонкость, то дитя решительно не может их усвоить; тогда как на практике, в родном

языке, он легко и свободно пользуется теми же самыми тонкостями, которые мы напрасно усиливаемся ему объяснить. Мы успокаиваем себя обыкновенно фразой, что ребенок говорит на родном языке так себе, бессознательно, но эта фраза ровно ничего не объясняет. Если ребенок употребляет кстати тот или другой грамматический оборот, делает в разговоре тонкое различие между словами и грамматическими формами – это значит, что он сознает их различие, хотя не в той форме и не тем путем, как бы нам хотелось.

Усваивая родной язык, ребенок усваивает не одни только слова, их сложения и видоизменения, но бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка – и усваивает легко и скоро, в два-три года, столько, что и половины того не может усвоить в двадцать лет прилежного и методического учения. Таков этот великий народный педагог – родное слово!

Глава 21
Как девочка Нюся взбиралась на тую ступеньку

Когда-то, еще в совковые времена, моя подруга вывезла свою дочку на дачу, сдала ее с рук на руки своей свекрови и отбыла на три месяца летнего отдыха от ребенка. Бабушка обещала, что внучка будет здорова и счастлива. Когда пришла пора ребенка забирать, подруга была потрясена. Да, Нюся была здорова, она набрала за то лето чуть не восемь килограммов и выросла на десять сантиметров. Да, Нюся была совершенно счастлива: она носилась по этой даче за кошками и гусями, плескалась в заливе, научилась лазать по деревьям и свистеть в два пальца, прицельно плеваться и стрелять из рогатки – словом, полное счастье свободного человека. Глядя на ее смуглое тело, можно было только радоваться, но Нюся привезла с дачи и нечто, скажем, неоговоренное контрактом. Она привезла с собой простонародный поселковый говор.

– Мамуся, таперича я заберуся на тую ступеньку, – сказала Нюся, когда мама было раскрыла объятия, чтобы ее обнять.

– Куда заберешься? – еще не осмыслив услышанное, переспросила подруга.

– На тую ступеньку, – сердито крикнула дочка, прежде говорившая на правильном петербуржском языке.

За две недели плотного общения с дочкой подруга узнала много новых русских слов. В Нюсе, наверно, проснулся этнограф, потому что эти новые слова лились из нее потоком. Увидев пьяного, она возопила, что тот ухрюкался по самые яицки. Оглядев какую-то женщину с ног до головы, мрачно заметила, что у еенного пальта пуговицки не хватает. И все время, оставшееся до школы, подруга с отчаянием и мукой выправляла ошибки летнего воспитания. Вроде ребенок попривык, вспомнил человеческую речь. Но, когда завершился первый школьный день, и она пришла забрать дочку домой, учительница смущенно на нее посмотрела и начала издалека:

– Я знаю, вы женщина интеллигентная, но ваша девочка употребляет слова, с которыми нужно бороться…

Подруга кивнула, она знала, какие слова теперь употребляет ее девочка.

– Она ругалась чертом на свою одноклассницу, попробуйте объяснить ей, что это нехорошо.

И всего-то? А как же вчерась, седня, ейный, евонный, еенный, акромя, аще, плювать, етитькать, тая, этая, надоть и прочий кошмар? Учительница глубокое молчание приняла за согласие и добавила с удовлетворением, что обе стороны пришли к пониманию:

– В ейном возрасте не нужно выражаться.

Учительница, видимо, тоже была родом из провинции, где прыгают с этоей на тую ступеньку. Правда, за время учебы в культурном городе та «родная речь» почти исчезла, стерлась, остались только отдельные слова. Но надеяться на помощь школы было нельзя. И пришлось выкорчевывать обогатившийся словарный запас в домашних условиях. К весне все летние приобретения были забыты. Но в июне дочка снова поехала на опасную дачу, а к осени снова взбиралась на тую ступеньку. И так продолжалось каждый год: летом приобретаем – зимой выкорчевываем, пока Нюся ездила отдыхать в окрестностях Санкт-Петербурга. И только к подростковому возрасту она перестала перенимать местную речь и, возвращаясь домой, сама рассказывала со смехом о странностях тамошнего диалекта.

Так что чистый и правильный язык дома, а также контроль над речью ребенка, если он «нахватался» диалектизмов или жаргонных словечек, очень помогает развить его язык в правильном направлении. И не всегда нужно полагаться на школу. Учителя тоже могут говорить с ошибками.

Ушинский как раз семье и отводил главную роль в воспитании у ребенка культурной речи. А если еще точнее – главную скрипку в этом образовательно-воспитательном процессе должны играть матери. Кто, кроме них, может учить ребенка с любовью? Причем сначала-то это обучение идет просто через общение и ласку, без всяких учебников и методичек, как их применять. И от матерей тут, действительно, зависит очень многое, если, конечно, они с ребенком разговаривают, поют емупесенки, рассказывают сказки, ну и – владеют правильной речью, потому что ребенок заговорит на таком языке, который слышит.

О развитии детской речи

Всякое дитя, одаренное слухом, усваивает уже готовый, прежде его созданный язык. В этом отношении мать, няня – словом, семья являются первыми наставниками ребенка в отечественном языке. Когда доходит дело до учителя, то дитя уже обладает громадным сокровищем, даже превышающим детские потребности. **У шестилетнего дитяти уже гораздо более слов и оборотов для выражения чувств и мыслей, чем самих чувств и мыслей. Он во многом только по врожденной человеку переимчивости перенимает язык взрослых, но сам еще не вырос до этого языка, так что множество слов и оборотов, уже усвоенных дитятей в виде следов механической памяти, в виде нервных привычек, еще не сделалось вполне его духовным достоянием.**

Из такого отношения дитяти к полуусвоенному им языку, созданному самосознанием и свободной волей бесчисленного множества предшествующих ему поколений и усвоенному ребенком скорее вследствие врожденной ему подражательности и вследствие заразительности нервных рефлексов, чем вследствие понимания потребности того или другого слова и выражения, легко выводятся разнообразные обязанности первоначального наставника в отечественном языке.

Перечислим их кратко.

1. Наставник обязан заботиться о том, чтобы дитя все более и более вступало в духовное обладание теми сокровищами родного слова, которые оно усвоило только подражанием, полусознательно, а иногда даже вовсе бессознательно, механически, почему и употребляет их часто некстати, не зная настоящего, точного значения употребляемых им слов и оборотов.

Чрезвычайно ошибочно было бы думать, что это может быть достигнуто легко и скоро. Вникнув в дело глубже, мы найдем, что во всех нас и во всю нашу жизнь продолжается такое, более или менее деятельное, духовное усвоение языка, которым уже обладает наша память. И несмотря на это постоянное усвоение, самый развитой человек может убедиться, что он все же употребляет множество слов и оборотов, строгое значение которых не вполне им осознано. Но тем не менее эта работа постепенного сознавания полусознательно или совершенно бессознательно, через подражание только усвоенного родного языка, должна начаться с самых первых дней учения и по своей первостепенной важности для всего развития человека должна

составлять одну из главнейших забот воспитания.

2. Язык, перенимаемый детьми у взрослых, не всегда бывает безукоризнен: богатый в одном отношении, он бывает иногда чрезвычайно беден в другом; бывает, кроме того, испещрен неправильностями, недомолвками, провинциализмами и барбаризмами.

Чем теснее и беднее та сфера, в которой выросло дитя, тем скуднее его словесный запас; но не должно думать, чтобы эта скудость слов и оборотов условливалась непременно бедным социальным положением дитяти: часто дитя богатого класса беднее в этом отношении дитяти крестьянина. Кроме того, в язык ребенка входит из окружающей его среды множество уродливостей и, в низшем классе, провинциализмов, а в высшем – чужеземных слов и оборотов. Наконец, очень часто в той общественной среде, в которой ребенок усваивает родной язык, многие слова и обороты, имеющие тесное значение, употребляются в смысле более обширном и, наоборот, словам и оборотам, имеющим обширное значение, придается часто какой-нибудь особенный, узкий, смысл.

Отсюда возникает для наставника обязанность исправлять и пополнять словесный запас дитяти сообразно с требованиями его родного языка и притом вводить эти исправления и пополнения не только в знание дитяти, но и в число его привычек, выполняемых с той легкостью и быстротой, которых требует речь словесная и даже письменная.

3. Дитя усвоило язык подражанием, но язык, как мы сказали, создан не подражанием (кому же человек мог подражать?), а самосознанием, т. е. наблюдением человека над тем, что совершается в его душе и что он выражал сначала невольно, как и животное, теми или другими звуками и той или другой связью этих звуков.

Пройти этот путь самосознания и составляет собственно дело филологии, или языкоучения. Филология, так сказать, распутывает ту сеть звуков, которую создало человечество из первоначальных звуковых рефлексов в продолжение многовекового своего существования и среди бесчисленного множества исторических случайностей; она старается открыть те душевные законы и те исторические влияния, на основании которых самосознанием человечества выплеталась эта сеть, покрывшая земной шар сотнями языков, тысячами наречий. Понятно, что такая наука должна быть безгранично обширна и что она далеко еще не прошла всего предстоящего ей пути.

Но тем не менее филология, т. е. сознание душевных законов и исторических влияний, при которых создавался и существует

язык, начинается уже с самых первых лет учения – начинается с той минуты, когда ребенок сознает связь подлежащего со сказуемым или согласование прилагательного с существительным. Таким образом, грамматика является началом филологии и в то же время началом самонаблюдений человека над своей душевной жизнью.

В этом отношении грамматическое изучение имеет чрезвычайную важность: отрывая внимание детей от внешней природы, оно направляет его на их же собственные душевные состояния и душевные процессы. Многие науки обогащают только сознание дитяти, давая ему новые и новые факты: грамматика, преподаваемая логически, начинает развивать самосознание человека, т. е. именно ту способность, вследствие которой человек является человеком между животными. Вот почему грамматику не без основания причислили к числу наук, очеловечивающих человека.

Язык не есть что-либо отрешенное от мысли, а напротив – органическое ее создание, в ней коренящееся и беспрестанно из нее вырастающее; так что тот, кто хочет развивать способность языка в ученике, должен развивать в нем прежде всего мыслящую способность. Развивать язык отдельно от мысли невозможно; но даже развивать его преимущественно пред мыслью положительно вредно. Если при таком исключительно формальном направлении и можно достичь каких-нибудь результатов, то только результатов призрачных и даже вредных.

Привычка чисто, гладко и изящно болтать всякий вздор и связывать ловкими фразами пустые, вовсе одна из другой не вытекающие мысли, есть одна из самых дурных человеческих привычек, и воспитатель должен искоренять ее, а не содействовать ее развитию. В этом отношении много зла приносит самым талантливым детям излишняя снисходительность родителей к детской болтовне и то слишком раннее изучение иностранных языков, при котором обращается все внимание на грамматическую правильность речи, а не на ее логический и фактический смысл.

Кроме того, нетрудно убедиться, что формальное изучение языков противоречит самой природе дитяти.

Дитя, если оно еще не испорчено ложным воспитанием, не склонно к фразам: его прежде всего увлекает самая мысль, содержание, явление, факт, а не форма выражения мысли. Нельзя придумать более неприличного для дитяти, более старческого занятия, как забота об отделке форм. Это роскошь, желание которой приходит уже тогда, когда содержания в уме много, когда новое перестает нас сильно занимать, а для ребенка весь

мир еще нов и занимателен.

Я полагаю даже, что одно формальное изучение языка не достигает и своей односторонней цели. Форма мысли тогда только хороша, когда человек создает ее сам, вместе с мыслью, когда она органически вырастает из мысли, а не тогда, когда она выхвачена из какой-нибудь книги, будь это даже сочинение образцового писателя…

Глава 22
Не используй контрэл-альт-делит

Ушинскому очень не нравилось раннее обучение детей иностранным языкам. И его вполне можно понять. Образованные сословия в его время не жаловали отечественный язык. Хорошим тоном считалось говорить по-французски не просто без акцента, а с хорошим парижским выговором. Неправильно говоришь – значит, ты не совсем из благородных. Помните гувернера маленького барчука из «Капитанской дочки»? Может, в науках он был и слаб, разве что змеев мастерить умел хорошо, зато с выговором было у него все в порядке – природный француз. И дворянских детей с малолетства сдавали на руки французским гувернерам или боннам. Разумеется, на французском они болтали более ловко, чем на русском. То же самое происходило, если детей с малолетства учили немецкие или английские гувернеры. В наши дни, конечно, все не так. Воспитатели отечественные.

Но на смену французскому, отличающему образованного человека, пришел английский. Не можешь бегло говорить и писать на этом языке делового общения – не надейся устроиться на работу в престижную западную компанию. Детей тоже отдают в хорошие школы с английским уклоном и нанимают им гувернанток со знанием языка. Родители уверены: если их чадо будет с раннего детства говорить, читать и писать по-английски, то светлое будущее ему обеспечено. Наиболее обеспеченные и вообще отправляют детей учиться за границей. Но и у менее обеспеченных раннего знакомства с английским не избежать. Если, конечно, ребенок допущен к компьютеру.

Первые сочетания клавиш для введения команд дети запоминают по-английски. Никому и в дурном сне не придет в голову учить их этим сочетаниям по-русски. Спросите малыша, который уже какое-то время пользуется компьютером, и он вам скажет, что делать, если программа вдруг зависла: нужно нажать сочетание клавиши альт и эф четыре, а если и это не помогает, нужно компьютер перезагрузить, то есть нажать сочетание контрэл-альт-делит и только в крайнем случае перезапускать компьютер через кнопочку пауэр. Если последнюю кнопочку еще можно поименовать по-русски как «включить-выключить», то клавиатурные сочетания никак не переназовешь. И дети знают, что выйти из полноэкранного видео они могут через клавишу эскэйп, а ввести данные через клавишу энтер, что клавиша хоум возвращает в начало страницы, а энд – в ее конец. Вся работа на

компьютере зависит от знания английского, особенно если программы не русифицированы. Конечно, это не помогает изучению английского и не делает его родным, но наши дети вполне готовы кобучению чужому языку, отдельные слова из которого стали для них такими же привычными, как русские.

И когда ребенка начинают учить английскому, ничего страшного не происходит. Может, только ему становится проще осваивать компьютер, поскольку он лучше понимает англоязычное меню. Новые английские слова ничуть не мешают русским. Ведь все остальное в его детском мире остается русскоязычным. Точнее, русскоязычным ровно настолько, насколько использует родной язык взрослое общество. Не секрет, что масса английских слов прочно осела в родном языке, причем осела без всякого основания, особенно в профессионально-деловой сфере, откуда переползла и в остальные области жизни. И уж если таков сегодня русский язык, то нечего бояться учить ребенка иностранному. В стране, где торговый агент – мерчандайзер, младший начальник – супервайзер, а товары на полки в магазине раскладывает менеджер торгового зала, нечего бояться, что ребенок будет читать не Волкова, а Фрэнка Баума и не «Волшебника Изумрудного города», а «Волшебника страны Оз».

О слишком раннем изучении иностранных языков

Ни в каком случае не можем мы переделать всю сферу нашей жизни так, чтобы сквозь нее не прорывалась наша национальность и та народная атмосфера, среди которой мы живем. Следовательно, заменяя для ребенка его родной язык чуждым и оставаясь жить среди России, мы, во всяком случае, предлагаем ему, вместо истинного и богатого источника, – источник скудный и поддельный.

Но положим, что какому-нибудь очень богатому человеку удалось перенести в свой дом обрывок Франции или Англии; положим, что в этом доме вся обстановка и вся жизнь соответствует характеру того языка, на котором говорят в этом доме; положим даже, и непременно, что и религия обитателей этого дома тоже соответствует языку и что в нем нет того безобразного смешения православного ханжества с французским жеманством, которое хуже всякой на свете микстуры; положим, словом, что дети этого счастливого семейства развиваются точно так же, как развивались бы посреди Франции в семействе французов или в Англии в семействе англичан; что же выйдет тогда? Ничего более, как только то, что дитя вместе с языком впитает в себя французский или английский характер и по прихоти родителей, по глупым требованиям моды откажется навсегда от своей части в драгоценнейшем духовном наследии народа, от той части, которая одна только и усыновляла его родине и народу. Пусть он выучится потом по-русски, как должен бы выучиться иностранному языку, это никогда не изгладит в его душе первых колыбельных впечатлений.

Еще хуже выйдет, если ребенок начнет разом говорить на нескольких языках, так что ни один не займет для него место природного языка. Если нам удалось объяснить значение родного слова в развитии дитяти, то **нет почти и надобности объяснять последствий, какие происходят от такого смешения языков в детстве, при котором ни один из них не может быть назван природным. Понятно само собой, что при таком смешении великий наставник рода человеческого – слово не окажет почти никакого влияния на развитие дитяти, а без помощи этого педагога никакие педагоги ничего не сделают.**

Нам удавалось видеть образчики детей, воспитанных таким образом. Это были или почти совершенные идиоты, или дети, до того лишенные всякого характера, всякой творческой силы,

доступной самому слабоумному, но не извращенному воспитанием ребенку, что стоило бы представить их обществу для назидания и спасительного урока. Бедные дети, какое страшное убийство совершили над вами ваши слишком заботливые родители: они не только лишили вас родины, характера, поэзии, здоровой духовной жизни, но из людей превратили вас в кукол для потехи себе, по требованию моды, на потеху обществу, которое добровольно отказывается от всякого плодовитого участия в жизни народной. И из чего и для чего все это делается?

Душа дитяти рвется выразиться в родных сочувственных ей формах, в которых ей так легко и удобно развиваться, но воспитатель говорит, нельзя! – и не только замедляет, но и останавливает душевное развитие, и эта остановка, безсомнения, имеет влияние на всю жизнь дитяти. Тупость ума и чувств, отсутствие душевной теплоты и поэзии, господство фразы над мыслью – вот результаты таких воспитательных забот.

Если люди, изучившие с самого раннего детства и без всякого труда, несколько иностранных языков, редко делают потом из своего знания какое-нибудь дельное употребление, то одна из главнейших причин этого та, что родной язык не имел должного влияния на развитие их духовной природы. Знание иностранного языка, приобретенное таким образом, не цивилизует еще человека, и, боже мой, сколько есть у нас людей, мыслящих совершенно по-татарски, но не иначе как на французском языке!

Но мы надеемся, что из всего прочитанного никто не выведет, чтобы мы вооружались вообще против изучения иностранных языков; напротив, мы находим это изучение необходимым в воспитании людей образованного класса, и в особенности у нас в России…

Но мы утверждаем только:

1. Главною целью изучения каждого иностранного языка должно быть знакомство с литературой, потом умственная гимнастика и, наконец, уже, если возможно, практическое обладание изучаемым языком; тогда как теперь дело идет у нас совершенно наоборот.

2. Изучение иностранных языков не должно никогда начинаться слишком рано, и никак не прежде того, пока будет заметно, что родной язык пустил глубокие корни в духовную природу дитяти. Постановить какой-нибудь общий урок в этом отношении нельзя.

С иным ребенком можно начать изучение иностранного языка в 7 или 8 лет (никогда ранее), с другим – в 10 и 12; с детьми,

обладающими крайне слабой восприимчивостью, лучше не начинать никогда: иностранный язык только подавит окончательно и без того слабые его способности. Но **не лучше ли, чтобы человек на своем родном языке выражал сколько-нибудь порядочные мысли, чем на трех выражал свою крайнюю глупость?**

Мы знаем, что французский язык частью помогает скрывать глупость человека, позволяя ему щеголять чужим умом, острыми и ловкими фразами, и что, принудив такого господина говорить по-русски, можно только вполне оценить, как он глуп; но подобного рода воспитательные цели не принадлежат педагогике.

3. Иностранные языки должно изучать один за другим, а никогда двух одновременно… К изучению второго иностранного языка должно приступать уже тогда, когда в первом дитя приобретет значительную свободу…

4. Изучение того или другого иностранного языка должно идти по возможности быстро, потому что в этом изучении ничто так не важно, как беспрестанное упражнение и повторение, предупреждающее забвение…

Назначение, встречающееся очень часто у нас, двух часов в неделю на немецкий и двух на французский язык показывает только совершенное отсутствие педагогических знаний в том, кто делает такое назначение. Не два и даже не четыре, а шесть, семь, восемь уроков в неделю должно быть назначено на первоначальное изучение иностранного языка, если мы хотим этим изучением достичь каких-нибудь положительных результатов, а не отнять бесполезно время у дитяти. При первоначальном изучении всякого иностранного языка есть всегда скучные трудности, которые должен преодолеть ребенок по возможности быстрее. Когда он начнет уже кое-что понимать и читать хотя какие-нибудь легонькие вещи, тогда занятие становится для него приятным; тогда уже не нужно ни много времени, ни много усилий, чтобы поддерживать и развивать в нем далее приобретенное знание, и можно приступить к столь же ревностному изучению второго языка…

5. **Чем ревностнее занимаются с детьми изучением иностранного языка, тем ревностнее должны заниматься с ними в то же время изучением родного: этим только можно парализировать неизбежный вред, происходящий для душевного развития дитяти от усиленных первоначальных занятий иностранным языком.**

Как только дитя приобретает возможность понимать довольно свободно что-нибудь нетрудное на иностранном языке, то немедленно должно воспользоваться этим знанием для

изучения родного языка в переводах с иностранного языка на русский, под руководством русского учителя; изучение же родного языка в народной литературе, в народных песнях, в творениях народных писателей, в живой народной речи должно постоянно противодействовать чуждым элементам и претворять их в русский дух.

Глава 23
Раму мыла мама, маму Рама мыл

Мир, конечно, со времен Ушинского сильно изменился, но система обучения в начальной школе осталась прежней. Как остались прежними и предложенные отцом русской педагогики примеры обучающих ребенка упражнений. Пока в нашем отечестве единственным религиозным сообществом было православное, эти старые примеры для чтения и письма ничего не затрагивали и ничему не мешали. Разве что заставляли взрослых насмешников говорить о штампах, которые с первого класса вносятся в детское сознание. Ушинский называл эти штампы привычкой и считал необходимыми в обучении: мама мыла раму, шла Саша по шоссе и так далее. Правда, сам Ушинский азбучную маму не отправлял мыть окно, это сделали его последователи в 1907 году. Периодически эта мама отвлекалась на другие дела – мыла Милу мылом, а на закате СССР снова вспомнила о раме, точнее, о рамах. Спустя еще немного времени автор новой версии букваря вернулся к оригиналу 1907 года, то есть к маме и раме.

И вот в школу, где использовали учебник с мамой, мывшей раму, пришел мальчик из хорошей кришнаитской семьи. И все шло как положено идти, первоклассник обвыкал, пока не дошло до пресловутой рамы.

Он честно сделал домашние упражнения, гордый собой отправился в класс, а из школы вернулся мрачнее тучи и объявил, что завтра он в такую школу больше не пойдет. На вопрос, что случилось, протянул тетрадку с красными исправлениями учительницы. Да, именно теми, о которых вы подумали: слово «рама» он везде написал с заглавной буквы, а учительница зачеркнула большую «р» и заменила маленькой. Обида была полнейшая.

Это я к тому, что нестандартное мышление в начальной школе не только не поощряется, но и подавляется. Увы!

Как-то школьникам дали «творческое задание» – в четырех предложениях рассказать, как прошел выходной день. Лучшим, конечно, признали четыре предложения, написанные девочкой, которая отлично понимала, что нужно написать.

Мы ходили в зоопарк. Я видела слона. Слон большой. У слона есть хобот.

Совершенно связный и «высосанный» из учебника текст.

Худшими были названы предложения мальчика, решившего написать правду.

День прошел нормально. Больше писать мне не о чем.

Психологу эти два предложения сказали бы очень многое, педагогу начальной школы только то, что «творческое задание» не выполнено. И со временеммальчик научится так же ловко врать, как девочка. И помогут ему примеры из учебника, которые вырабатывают навыки и привычки обустраивать внутри себя мир так, чтобы он выглядел счастливым, хотя на самом деле он может быть скучным, тошным, гадким, омерзительным. Точно так же, как привычка читать, писать и составлять предложения становится шаблонной, шаблонным становится и передача личных чувств. И через пару лет мальчик, который мучился от того, что в его личном мире ничего не происходит и жизнь его тосклива, будет писать о прочитанной книге или игре, в которую он играл, если в реальном мире нет событий.

Воспитание и обучение – это своего рода дрессировка. Некоторым собачкам очень нравится и дрессировка, и дрессировщик, большинству детей – тоже. Но есть дети, для которых дрессировка синоним насилия. Их принято называть «трудными». Но «трудный» ребенок – не глупый, чаще всего он как раз умный, просто не желает, чтобы его дрессировали. Например, Геккльберри Финн, воспитанный улицей, был таким. Он может отлично учиться, пока ему интересно, а ему интересно, пока он не поймет, что его переучивают думать по порядку, то есть по шаблону. Тогда – все, дальнейшее обучение и воспитание он примет в штыки.

В начальной школе многие упражнения рассчитаны на многократное повторение. Вполне сносно научившись писать, дочка моей подруги демонстративно откладывала ручку и сидела, глядя в окно, пока другие первоклассники выводили в тетрадях слово за словом. Ни просьбы, ни угрозы – ничего нанее не действовало. На все следовал ответ: я один раз написала, больше не буду. Точно так же она решала в уме простые задачки и просто записывала ответ. Три года с ней боролась школа – и без результатов. Только когда задания стали сложнее, она соизволила писать длинными предложениями и записывать математические действия по порядку. Так что в нестандартном мышлении есть плюс, что оно нестандартное, и минус, что при сильной воле ребенка ни родители, ни учителя контролировать его не смогут.

Но тут уж вопрос к родителям, чего они хотят. Если отличных школьных успехов, то есть оценок в табеле об успеваемости, то можно сразу поставить на этом крест. Если отличных знаний в интересующей ребенка области – они это получат при условии, что не попробуют в начале школьных лет переломать этого ребенка. Вам выбирать…

О выработке навыков и освоении начатков знаний

Воспитание, оценившее вполне важность привычек и навыков и строящее на них свое здание, строит его прочно. Только привычка открывает воспитателю возможность вносить те или другие свои принципы в самый характер воспитанника, в его нервную систему, в его природу. Старая поговорка недаром говорит, что привычка есть вторая природа; но, прибавим мы, природа, послушная искусству воспитания.

Привычка, если воспитатель умел овладеть ею, даст ему возможность подвигаться в своей деятельности все вперед и вперед, не начиная беспрестанно постройки сначала и сосредоточивая сознание и волю воспитанника на приобретении новых, полезных для него принципов, так как прежние уже его не затрудняют, обратившись в его природу – в бессознательную или полубессознательную привычку. Словом, **привычка есть основание воспитательной силы, рычаг воспитательной деятельности. Не только в воспитании характера, но также и в образовании ума, и в обогащении его необходимыми знаниями нервная сила привычки, только в другой форме, в форме навыка, имеет первостепенное значение.**

Всякий, кто учил детей чтению, письму и началам наук, заметил, без сомнения, какую важную роль играет при этом навык, приобретаемый учащимся от упражнения и мало-помалу укореняющийся в его нервной системе в форме рефлективных, бессознательных или полубессознательных движений. При обучении чтению и письму важное значение навыка кидается в глаза само собой. Здесь вы беспрестанно замечаете, что от понимания ребенком, как что-нибудь должно сделать (произнести, написать), до легкого и чистого выполнения этого действия проходит значительный период времени, и как от беспрестанных упражнений в одном и том же действии оно мало-помалу теряет характер сознательности и свободы и приобретает характер полубессознательного или вовсе бессознательного рефлекса, освобождая сознательные силы ребенка для других, более важных душевных процессов.

Пока ребенок должен припоминать каждый звук, изображенный той или другой буквой, и думать, как соединить эти звуки, он не может в то же время сосредоточить своего внимания на содержании того, что читает. Точно так же, начиная учиться писать, думая о том,

как вырисовать каждую букву, и, издерживая свою волю на требуемое учителем непривычное движение руки, дитя не может сосредоточивать своего внимания и воли на содержании того, что оно пишет, на связи мыслей, на орфографии и т. п. Только уже тогда, когда чтение и письмо превратились для ребенка в механизм и в привычку, в бессознательный рефлекс, только тогда освобождающиеся мало-помалу силы сознания и воли дитяти могут быть употреблены на приобретение новых, высших знаний и навыков. Вот почему есть ошибка и в той крайности, которой увлекалась отчасти новейшая педагогика, восставая против прежних схоластических методов учения чтению и письму, рассчитывавших единственно на бессознательный навык и не затрагивавших нисколько умственных сил ребенка.

Внести умственную деятельность и в обучение чтению и письму, конечно, необходимо; но не должно при этом никак забывать, что все же целью первоначального обучения будет превращение деятельности чтения и письма в бессознательный навык с тем, чтобы дитя, овладевши этим навыком, могло освободить свои сознательные душевные силы для других, более высших деятельностей. И здесь, как и везде в педагогике, истина лежит посредине: учение чтению и письму не должно быть одним механизмом, но в то же время механизм чтения и письма никак не должен быть упущен из виду. Пусть разумное учение чтению и письму развивает ребенка насколько может, но пусть в то же время самый процесс чтения и письма от упражнения превращается мало-помалу в бессознательный и непроизвольный навык, освобождая сознание и волю ребенка для других, более высших деятельностей.

Даже в самой сознательной из наук, математике, навык играет значительную роль. Конечно, учитель математики должен заботиться прежде всего о том, чтобы всякое математическое действие было вполне сознано учеником; но вслед за тем он должен заботиться и о том, чтобы частое упражнение в этом действии превратило его для учащегося в полусознательный навык так, чтобы, решая какую-нибудь задачу высшей алгебры, ученик не тратил уже своего сознания и воли на припоминание низших арифметических действий. Дурно, если ученик при решении уравнений будет задумываться над табличкой умножения, хотя, конечно, изучение таблицы умножения не должно быть механическим. Вот почему за ясным пониманием какого-нибудь математического действия должны следовать непременно многочисленные упражнения в этом действии, имеющие целью обратить его в полусознательный

навык и освободить, по возможности, сознание учащихся для новых, более сложных, математических комбинаций.

Из ясного понимания органического характера привычки может быть выведено такое множество педагогических правил, что они одни составили бы значительную книгу. Но так как правила эти выводятся сами собой очень легко, если только понятие привычки поставлено верно и данный случай, которых бесконечное множество, обсужден зрело, – то здесь мы скажем лишь несколько слов о том, какими средствами укореняются или искореняются привычки.

Из сказанного ясно, что привычка укореняется повторением какого-нибудь действия, повторением его до тех пор, пока в действии не начнет отражаться рефлективная способность нервной системы и пока в нервной системе не установится наклонность к этому действию. **Повторение одних и тех же действий есть, следовательно, необходимое условие установления привычки. Повторение это, особенно вначале, должно быть по возможности чаще; но при этом должно иметь в виду свойство нервной системы уставать и возобновлять своисилы. Если действия повторяются так часто, что силы нервов не успевают возобновляться, то это может только раздражать нервную систему, а не установить привычку.** Периодичность действий есть одно из существенных условий установления привычки, потому что эта периодичность заметна во всей жизни нервной системы.

Правильное распределение занятий и целого дня воспитанника имеет и в этом отношении очень важное значение. Мы сами над собой замечаем, как известный час дня вызывает у нас бессознательную привычку, установившуюся в этот именно час. Занимаясь часто и в продолжение долгого времени каким-нибудь предметом, мы как будто устаем заниматься им, останавливаемся, перестаем идти вперед; но, оставив его на некоторое время и возвратившись к нему потом снова, мы замечаем, что сделали значительный прогресс: находим твердо укоренившимся то, что казалось нам шатким; ясным то, что казалось нам темным; и легким то, что было для нас трудно. На этом свойстве нервной системы основывается необходимость более или менее продолжительных перерывов в учебных занятиях, вакаций. Но новый период учебы должен необходимо начинаться повторением пройденного, и только при этом повторении учащийся овладевает вполне изученным прежде и чувствует в себе накопление сил, дающих ему возможность идти далее.

Из характера привычки вытекает уже само собой, что для

укоренения ее требуется время, как требуется оно для возрастания семени, посаженного в землю, и воспитатель, который торопится с укоренением привычек и навыков, рискует вовсе не укоренить их.

При укоренении всякой привычки издерживается сила, и если мы станем укоренять много привычек и навыков разом, то можем сами мешать своему делу; так, например, при изучении иностранных языков, где навык играет такую важную роль, мы сами вредим успехам учеников, если учим их нескольким иностранным языкам разом. Конечно, от сравнительного изучения языков проистекает значительная польза для развития ума; но если мы имеем в виду не одно развитие ума, а действительное знание языка и практический навык в нем, то должны изучать один язык за другим и пользоваться сравнением сначала первого иностранного языка с нашим родным языком, а потом уже второго иностранного языка с тем, в котором мы предварительно приобрели значительный навык.

Одна из главнейших причин неуспеха изучения иностранных языков в наших гимназиях заключалась именно в том, что мы изучали несколько иностранных языков разом, не изучив прежде порядочно даже своего родного; назначили на каждый язык равное число уроков, и, следовательно, незначительное; отодвигали один урок от другого на три, на четыре дня. Если бы мы то же самое число часов, которое назначалось в наших гимназиях на изучение иностранных языков, расположили педагогичнее, занимались изучением сначала одного языка, а потом другого, занимались каждый день, предупреждая возможность забвения, – словом, если бы мы при распределении наших уроков в иностранных языках имели в виду органическую, нервную природу навыка, то успехи наших учеников были бы гораздо значительнее при тех же самых средствах, какими мы обладали.

Мы же сбиваем один навык другим и гоняемся разом за всеми зайцами.

Нечего и говорить, что привычки и навыки, укореняемые нами в воспитанниках, должны быть не только полезны для них, но и необходимы, так чтобы воспитанник, приобретя какую-нибудь привычку или навык, мог потом пользоваться ими, а не принужден был бросать их, как ненужное. Если же, например, учитель старшего класса оставляет без внимания привычку или навык, укорененные в детях учителем младшего класса, или, что еще хуже, искореняет их новыми, противоположными привычками и навыками, то этим только расшатываются, а не создаются характеры.

Вот почему те учебные заведения, где в старших классах не обращалось внимания на то, что делалось в младших, и где многочисленные воспитатели и учителя не связаны между собой никаким общим воспитательным направлением и никакой общей воспитательной традицией, – не имеют никакой воспитывающей силы. Вот почему воспитание, само не имеющее сильного характера, не проникнутое традицией, не может воспитывать сильных характеров, и воспитатель со слабым, неустановившимся характером, переменчивым образом мыслей и действий никогда не разовьет сильного характера в воспитаннике; вот почему, наконец, лучше иногда остаться при прежней воспитательной мере, чем посредством воспитательной деятельности без особенно настоятельной необходимости принять новую.

Если мы хотим укоренить какую-нибудь привычку или какие-нибудь новые навыки в воспитаннике, то, следовательно, хотим предписать ему какой-нибудь образ действий. Мы должны зрело обдумать этот образ действий и выразить его в простом, ясном, по возможности коротком правиле и потом требовать неуклонного исполнения этого правила. Правил этих одновременно должно быть как можно меньше, чтобы воспитанник мог легко исполнять их, а воспитатель легко следить за их исполнением. Не следует установлять такого правила, за исполнением которого следить нельзя, потому что нарушение одного правила ведет к нарушению других. Природа наша не только приобретает привычки, но и приобретает наклонность приобретать их, и если хотя одна привычка установится твердо, то она проложит дорогу и к установлению других однородных.

Приучите дитя сначала повиноваться 2–3 легким требованиям, не стесняя его самостоятельности ни множеством, ни трудностью их, и вы можете быть уверены, что оно будет легче подчиняться и новым вашим постановлениям. Если же, стеснив дитя разом множеством правил, вы вынудите его к нарушению того или другого из них, то сами будете виноваты, если приводимые вами привычки не будут укореняться и вы лишитесь помощи этой великой воспитательной силы. При укоренении привычки ничто так сильно не действует, как пример, и дать какие-нибудь твердые, полезные привычки детям, если окружающая их жизнь сама идет как попало, невозможно. Первое установление каких-нибудь правил в учебном заведении нелегко; но если они раз уже в нем твердо установятся, то вновь поступающее дитя, видя, как все неуклонно исполняют какое-нибудь правило, не подумает ему противиться и быстро усваивает полезную ему привычку. Из этого уже видно, как вредно

действует на воспитание частая перемена воспитателей, и особенно если нельзя рассчитывать, что они будут следовать в своей деятельности одним и тем же правилам.

Рассчитывать же на это можно только тогда, если воспитатель, как, например, в Англии, невольно подчиняется сильно сопротивляющемуся общественному мнению в отношении воспитания и преданиям, в которых он сам воспитан, – преданиям, общим для всякой английской школы или по крайней мере для целого класса этих школ. Во всякой заграничной школе, а не только английской внимательное наблюдение отыщет правила и приемы, идущие еще из того времени, когда школа была церковным учреждением, общим западному католическому миру и из времени реформации, и из времени первых преобразователей школьного дела. Словом, на Западе школа есть вполне общественное, исторически выросшее явление. Эта историчность и придает воспитательную силу школе, несмотря на перемену воспитателей. Можно также рассчитывать на единство в направлении воспитателей, если они сами вышли и продолжают выходить из одной и той же педагогической школы. Но если нет ни того ни другого, ни исторической, ни специальной подготовки, и если воспитатели сменяют, да притом еще часто сменяют друг друга, внося каждый в одну и ту же школу свои новые приемы, то нет ничего мудреного, если в такой школе и даже во всех школах какого-нибудь государства вовсе не образуется воспитательной силы, и они будут еще кое-как учить, но не будут никак воспитывать. Часто приходится воспитателю не только укоренять привычки, но и искоренять уже приобретенные.

Это последнее труднее первого: требует больше обдуманности и терпения. **По самому свойству своему привычка искореняется или от недостатка пищи, т. е. от прекращения тех действий, к которым вела привычка, или другой же противоположной привычкой.**

Приняв в расчет врожденную детям потребность беспрестанной деятельности, должно употреблять при искоренении привычек оба эти средства разом; т. е. по возможности удалять всякий повод к действиям, происходящим отвредной привычки, и в то же время направлять деятельность дитяти в другую сторону. Если же мы, искореняя привычку, не дадим в то же время деятельности ребенку, то ребенок поневоле будет действовать по-старому.

В воспитательных заведениях, где царствует беспрестанная правильная деятельность детей, множество дурных привычек глохнут и уничтожаются сами собой; в заведениях же с

казарменным устройством, где царствует только внешний порядок, дурные привычки развиваются и множатся страшно под прикрытием этого самого порядка, не захватывающего и не возбуждающего внутренней детской жизни. При искоренении привычки следует вникнуть, отчего привычка произошла, и действовать против причины, а не против последствий. Если, например, привычка ко лжи развилась в ребенке от чрезмерного баловства, от незаслуженного внимания к его действиям и словам, воспитавшим в нем самолюбие, желание хвастать и занимать собой, – тогда должно устроить дело так, чтобы ребенку не хотелось хвастать, чтобы лживые рассказы его возбуждали недоверие и смех, а не удивление и т. п. Если же привычка ко лжи укоренилась от чрезмерной строгости, тогда следует противодействовать этой привычке кротким обращением, по возможности облегчая наказание за проступки и усиливая его только за ложь.

Слишком крутое искоренение привычек, предпринимаемое иногда воспитателем, не понимающим органической природы привычки, которая и развивается, и засыхает понемногу, может возбудить в воспитаннике ненависть к воспитателю, который так насилует его природу, развить в воспитаннике скрытность, хитрость, ложь и самую привычку обратить в страсть. Вот почему воспитателю приходится часто как бы не замечать дурных привычек, рассчитывая на то, что новая жизнь и новый образ действий мало-помалу втянут в себя дитя. При множестве глубоко укоренившихся дурных привычек полезно бывает иногда переменить для дитяти совершенно обстановку жизни: перенести его в другую местность и окружить другими людьми.

Многие привычки действуют заразительно, и потому понятно, как дурно поступают те закрытые заведения, которые, не узнавши привычек дитяти, прямо помещают нового воспитанника вместе со старыми.

Но мы не кончили бы никогда, если бы захотели вывести все воспитательные правила, которые вытекают сами собой из органического характера привычки, а потому, предоставляя сделать это самому читателю, обратим внимание еще на один важный вопрос. Что всякая укореняемая привычка должна быть полезна, разумна, необходима, а всякая искореняемая должна быть вредна – это разумеется само собою. Но здесь рождается вопрос: должно ли объяснять самому воспитаннику пользу или вред привычки или должно только требовать от него исполнения тех правил, которыми укореняется или искореняется привычка?

Вопрос этот решается различно, смотря по возрасту и развитию воспитанника. Конечно, лучше, чтобы воспитанник,

сознав разумность правила, собственным своим сознанием и волей помог воспитателю; но многие привычки должны быть укореняемы или искореняемы в детях такого возраста, когда объяснить им пользу или вред привычки еще невозможно. В этом возрасте дитя должно руководствоваться безусловным повиновением к воспитателю и, из этого повиновения исполняя какое-нибудь правило, приобретать или искоренять привычку.

Конечно, всякое действие ребенка из страха наказаний или из желания получить награду есть уже само по себе ненормальное, вредное действие. Конечно, можно так воспитывать дитя, чтобы оно с первых лет своей жизни привыкло безусловно повиноваться воспитателю, без наказаний и наград. Конечно, можно и впоследствии так привязать к себе дитя, чтобы оно повиновалось нам из одной любви. Но мы были бы утопистами, если бы при настоящем положении воспитания видели возможность вовсе обойтись без наказаний и наград, хотя и сознаем их ядовитое свойство. Не приходится ли часто и медику давать ядовитые средства, вредно действующие на организм, чтобы изгнать ими болезни, которые могли бы подействовать на него разрушительно? Мы обвинили бы медика только в том случае, если бы он употреблял ядовитые средства, имея в своей власти средства безвредные, достигающие той же цели.

Положим, например, что дети приобрели вредную привычку лености и что воспитатель не имеет возможности преодолеть этой привычки без наказаний за леность и без наград за труд. В таком случае он поступит дурно, если откажется и от этого последнего средства, потому что вредное действие этого средства мало-помалу может изгладиться, а укоренившаяся привычка к лени мало-помалу разрастется и принесет гибельные плоды. Положим, что дитя, трудясь вследствие страха взыскания или из желания получить награду (что дурно), мало-помалу приобретет привычку к труду, так что труд сделается потребностью его природы: тогда от труда уже разовьется в нем и сознание и воля, так что поощрения и взыскания сделаются ненужными и вредные следы их изгладятся под влиянием сознательно-трудовой жизни.

Таким образом, мы видим, что воспитатель, укореняя в воспитаннике привычки, дает направление его характеру, даже иногда помимо воли и сознания воспитанника. Но некоторые спрашивают, какое воспитатель имеет на это право? Этим странным вопросом успела уже задаться и русская педагогика.

Мы ответим на него здесь только в отношении привычки, и ответим почти словами одного из опытнейших шотландских педагогов.

«Привычка есть сила, – говорит Джемс Керри, – которую мы

не можем призвать или не призвать к существованию. Мы можем употреблять или злоупотреблять этой силой, но не можем предотвратить ее действий, не можем помешать образованию в детях привычек: дети слышат, что мы говорим, видят, что мы делаем, и подражают нам неизбежно». Взрослые не могут не иметь влияния на природу дитяти; а потому лучше иметь сознательное и разумное влияние, нежели предоставить все дело случаю.

Мы не выработали ни в науке, ни в жизни никаких воспитательных правил, которые бы уже сделались в настоящее время достоянием общественного мнения, и до сих пор не сознали хорошенько – какого человека хотим мы готовить в воспитаннике русской школы. Мало этого – мы не позаботились даже о том, чтобы десятилетнее дитя имело в школе одного воспитателя, а не десять учителей; даже о том, чтобы дитя на двенадцатом году жизни пользовалось тем, что приобрело на десятом, дополняло и развивало приобретенное прежде, а не бросало и позабывало. Мы даже не пробовали связать своих воспитательных заведений с общественной жизнью, пересадить и развивать в них то из народного характера, что достойно пересадки и развития, и, наоборот, действовать через школу на характер народа.

У нас весьма обыкновенное явление, что в одном и том же классе преподаватель одного предмета тянет в одну сторону, преподаватель другого – в другую, третьего – в третью, и все они не сходятся в самых первоначальных воспитательных принципах, если еще считают нужным думать о них; а начальник смотрит только за внешним порядком, под покровом которого процветает самая пестрая воспитательная безурядица. При таком положении общественного воспитания наши школы учили и развивали еще кое-как, но не имели никакого влияния на образование характеров и убеждений в молодых поколениях, предоставляя это дело чистому случаю, и даже не сообщали своим воспитанникам тех навыков и умений, которые могли бы им пригодиться в жизни. Такие школы давали еще поверхностно развитых и кое-что знающих людей, но не давали людей дельных, с правилами, с основами убеждений, с зачатками характера, и нечему удивляться, что при таком положении дела даже журналы наши имели гораздо более влияния на воспитание молодых поколений, чем наши школы.

Здесь не место говорить о том, как выйти из такого печального положения, но если некоторые думают выйти из него таким легким средством, каково внешнее заимствование тех или других учреждений из иностранных школ, то это показывает

только, как мало еще до сих пор думали у нас о воспитании и его психических и исторических основах даже те люди, которые считают себя доками в этом отношении. Хорошо было бы, если бы таким легким средством, каково повсеместное введение в школы какого бы то ни было преподавания классических языков, можно было дать нашим школам тот прочный исторический и воспитывающий характер, какого им недостает. Но, к несчастью, это совершенно не так – и преподавание каких бы то ни было предметов не исправит зла. Все доводы наших классикофилов основываются только на том, что заграничные школы лучше воспитывают, чем наши, и что в большинстве заграничных школ преподаются классические языки; но от классических ли языков происходит это воспитательное преимущество заграничных школ, этого они не разбирали.

Мы совершенно понимаем тех заграничных педагогов (и даже отчасти сочувствуем им), которые отстаивают преподавание классических языков в своих школах. Этот консервативный элемент в педагогическом мире совершенно понятен на Западе и находит себе оправдание в том на психологии основанном правиле, которое мы высказали выше, а именно: что в деле воспитания всякая старая укоренившаяся мера уже потому имеет несомненное преимущество перед новою, что она старая и укоренившаяся и обладает вследствие того воспитательной силой, которую новая должна приобретать еще в продолжение долгого времени, так что в педагогическом деле консерватизм, конечно, не тупой и бессмысленный, более на месте, чем где-нибудь.

Но разве мы будем консерваторами, вводя усиленно в наши школы классический элемент? Понятно, что на Западе, где не только вся жизнь выросла на классической почве, но где и в настоящее время все взрослое поколение образованного класса получило традиционно от предков классическое образование, понятно, что там все педагоги-консерваторы, понимая всю важность традиции в воспитательном деле, отстаивают преподавание классических языков в школах; но у нас это уже выходит не консерватизм, а нововведение. Понятно, что на Западе, где преподавание классических языков отлилось уже давно в определенную школьную форму и где потому почти каждый человек, получивший гимназическое и университетское образование, может быть сносным преподавателем этих предметов, многие осторожные педагоги отстаивают эту давно укоренившуюся форму школьного воспитания, но что же выйдет у нас, когда мы, желая разом ввести классические языки в наибольшее число гимназий, принуждены набирать учителей

этих языков где попало и каких попало?

Неужели трудно сообразить, что из классов дурных учителей выйдут дурные ученики, а из дурных учеников опять дурные учителя, и что, действуя таким путем, мы не введем в наши школы воспитывающей силы классических языков, а только убьем даром невозвратимое воспитательное время нового поколения. Наша русская школа не имеет истории, и обзавестись историей, как какой-нибудь заграничной машинкой, невозможно, а потому, волей или неволей, нам приходится идти рациональным путем, – то есть на основаниях научных, на основаниях психологии, физиологии, философии, истории и педагогики, а главное – на прочном основании знания своих собственных потребностей, потребностей русской жизни, – вырабатывать для себя самостоятельно, не увлекаясь подражаниями кому бы то ни было, ясное понятие о том – чем должна быть русская школа, какого человека должна она воспитывать и каким потребностям нашего общества удовлетворить и, где в числе этих потребностей окажутся классические языки, там их и вводить.

Выработка этого убеждения в университетах, педагогических собраниях и учительских семинариях, распространение его в обществе как этим путем, так и путем педагогической литературы, образование ясного общественного мнения в этом отношении, так чтобы общество знало, чего оно должно требовать от своих школ, а школы знали, каким требованиям они должны удовлетворить, – вот, по нашему мнению, единственное средство прикрепить нашу школу к нашей русской почве и дать им ту органическую жизнь, которой они в настоящее время не имеют. Конечно, неблизко то время, когда общество наше будет в состоянии само воспитывать свои молодые поколения, но всякие прочные реформы, не разрушающие только, а и созидающие, совершаются медленно.

Глава 24
Мечта детей – школа без домашних заданий

Львиную долю времени вне школы у детей съедает выполнение домашних заданий. А если учесть, что многие посещают развивающие кружки, то свободного времени у школьников практически и совсем нет. Если в младших классах детям еще удается заняться своими делами или встретиться с друзьями, то в старших все время посвящено учебе. Пять-шесть предметов ежедневно и домашние задания по каждому из них. Ну а в том случае, когда успехов по каким-то дисциплинам нет, то еще и занятия у репетитора. Так что каждый школьник мечтает об обучении без домашних заданий.

Так было и в XIX веке, и Ушинский считал, что ребенку нужно оставить детство, а не превращать его жизнь в сплошной образовательный процесс, особенно в младшей школе. И был прав: младшеклассникам вполне хватает классного времени, чтобы обучиться чтению, письму и счету. Простые задания по русскому языку и арифметике не требуют бесконечного повторения в многочисленных упражнениях и задачках. Но учебный процесс построен так, что дома ему приходится списывать текст и решать типовые примеры или задачи, а, кроме того, многое заучивать наизусть. Причем это многое состоит из правил или формулировок и чаще всего стихотворений классиков.

Правила, понятно, нужно запоминать дословно, но они хоть пока еще короткие. А вот стихотворения, пусть все с рифмой, требуют многих усилий. И не потому, что ребенок слаб памятью, а потому, что классики жили в позапрошлом веке и писали, разумеется, языком позапрошлого века. Есть много хороших детских стихотворений, вполне понятных ребенку, и запоминаются они на удивление легко и просто. Можно выучить минут так за десять и без всяких усилий. Но ребенку-то приходится запоминать Пушкина, Некрасова, Фета. Не только язык – реалии другого времени.

Зима. Крестьянин, торжествуя,
На дровнях обновляет путь…

Крестьянина городской ребенок представляет себе очень плохо, а что такое эти дровни, приходится ему долго объяснять, если,

конечно, родитель тоже имеет об этом представление. Во всяком случае, мою приятельницу ошарашила этим вопросом ее собственная дочь, которой пришлось про дровни объяснять своему сыну: мама, дровни – это такие сани с полозьями из поленьев? Если этого не знают рожденные в восьмидесятых, то что требовать от рожденных в новом тысячелетии? А ведь почти через все стихи классиков приходится им продираться как через дикие заросли или как втом же XIX веке через сочинения Кантемира и Сумарокова…

Заучивать наизусть рифмованный текст, который не понимаешь, это все равно, что заучивать определения и правила. Только стихи еще длиннее. В этом, кстати, один из секретов, почему школа, вместо того чтобы научить любить классическую литературу, вырабатывает в детях стойкую к ней ненависть. Ну как можно этих классиков полюбить, если в том возрасте, когда с ходу запоминается Чуковский, ребенку скармливают «Зимнее утро» или «Несжатую полосу», да еще и заставляют затвердить этот ужас вызубривания на всю жизнь?

Так что это большое лукавство, что современная школа требует не зубрежки, а понимания. Иначе чем зубрежкой большинство классических произведений в начальной школе не взять. То, что было родным и понятным ребенку XIX века, – как «Илиада» Гомера для детей XXI века. И уж если вам, родители, приходится вместе с детьми проходить через запоминание «русской древности», то хотя бы покажите ребенку фильм, где он увидит реалии того времени – и крестьянина с серпом, и крестьянина на санях, и лошадку, идущую рысью, и прочее, прочее, потому что объяснять и показывать вам придется очень многое, если не все. Зато, может, ваш ребенок не будет ненавидеть русскую литературу, когда окажется в старшей школе, где бесконечные разборы классиков довершают воспитание отвращения до конца.

Ушинский отлично знал современную школу и пытался ее реорганизовать, переняв нововведениягерманской педагогики, с которыми ознакомился в заграничной командировке. Конечно, мечта об отмене домашних заданий так и осталась его мечтой.

О вреде заданий на дом

Задача уроков на дом и, вследствие того, возложение почти всего труда учения на одних учащихся есть одно из наибольших зол, одолевающих наши русские училища. Послушайте только, как иной ученик твердит свой урок, и вы убедитесь, что из этого задавания уроков на дом не выходит ничего хорошего, а очень много дурного: «Моисей… Моисей… Моисей… жил… жил… жил… у тестя… тестя своего Иофора»… «Иофора… Иофора… тестя своего», и т. д. или «круг есть… круг есть… круг есть кривая… кривая» и т. д.

Какой же толк может выйти из такого учения? **У детей память восприимчива и усваивает быстро и прочно, но под условием сосредоточенности внимания: внимание же у детей слабо, непостоянно, и его-то именно должен воспитывать наставник. Одна из главнейших задач первоначального учения – приучить дитя по возможности долго и сильно сосредоточивать свое внимание на изучаемом предмете; достичь же этого возможно, только заставляя дитя учиться при себе, или, лучше сказать, уча его уроку.** Напечатлеть урок в душе дитяти – одна из главнейших и труднейших обязанностей… Для этой цели урок ведется беседой, а беседа ведется так, что в ней принимают самое живое участье все ученицы класса.

Искусство преподавательницы состоит в том, что она рельефно выставляет главную мысль или главный факт урока, беспрестанно их повторяет и заставляет повторять детей, сначала способнейших, потом слабейших, и потом мало-помалу логически привязывает новые мысли и новые факты к основным, уже прочно укоренившимся в самых рассеянных головках. Вот почему в классах фрелиховской школы почти нет отсталых.

Конечно, такое преподавание гораздо труднее для наставника, чем задать урок, даже объяснив его, а потом, на другой день, спросить; но зато посмотрите же и на разницу в результатах! Не знаю, как теперь, но еще недавно у нас едва десятый процент числа учеников, поступивших в младший класс гимназии, достигал одновременно высшего класса; из этого десятого процента едва ли третья часть, при слабых экзаменах, поступала в университет, а при строгих гораздо менее, и все же университеты жаловались на слабое приготовление молодых людей к университетскому курсу.

Одной из главнейших причин такого неуспеха я считаю задавание уроков на дом и, вследствие того, неумение наших

учеников учиться. Кроме того, здешняя наставница при передаче детьми урока беспрестанно направляет их мысль на должную дорогу и исправляет их слово, так что с каждым уроком дитя делает шаг вперед в развитии мысли и обладании словом; ничего бессознательного или ошибочного не допускается, а у нас часто приходится с усилием вырывать то, что дитя ошибочно и бессознательно зазубрило дома.

Я знаю, что многие и хорошие преподаватели вооружатся у нас против предложения вовсе уничтожить домашние уроки и задачи, по крайней мере в народных училищах и младших классах средних учебных заведений, и скажут на это, может быть, что классными беседами можно, пожалуй, развить детей, но не передать им значительного числа сведений, которые должны быть усвоены памятью, и что без домашних уроков учение может подвигаться вперед лишь очень медленно.

В этом возражении будет значительная доля правды. И действительно, ежедневные уроки в школе Фрелиха очень невелики, а годовые задачи классов рассчитаны по силам самых слабых учениц; повторение идет беспрестанное; в каждый урок повторяется то, что выучено в прежний; в каждом классе снова перебирается то, что приобретено в прежних, а в результате выходит не только сильное развитие мысли и слова, но и замечательное обилие фактических сведений.

Вы слышите, например, один и тот же библейский рассказ и в малолетней школе, от ребенка пяти лет, и в выпускном классе, от девицы лет 18-ти; но какая разница в изложении, в подробностях, в глубине взгляда: там это был наивный детский рассказ, здесь – критически разобранная, глубоко прочувствованная страница Библии. Вся эта беспрестанно повторяющая метода, **беспрестанно возвращающаяся к старому и прибавляющая к нему новое, основана на следующем важном психологическом факте: всякое усвоенное душой знание, возвращаясь снова к сознанию, не только само становится тверже и яснее, но приобретает способность, так сказать, притягивать к себе новые знания и сообщать им свою собственную прочность**. Пять-шесть собственных имен, например, заметить в первый раз очень нелегко; но при повторении этих имен прибавьте к ним еще два-три новых, находящихся с ними в связи общего рассказа или описания, и эти новые будут усвоены уже гораздо легче прежних, быстро отыщут себе место в душе и улягутся в ней очень прочно.

Таким образом, повторяя беспрестанно старое и, при каждом повторении, прибавляя немного нового, дитя прочно усваивает громадное количество фактов, которого бы ему

никогда не одолеть, если б оно усвоило один факт за другим, не строя нового на прочном фундаменте старого. Тот же самый метод употребляется здесь и при усвоении идей. Главных основных идей в курсе немного (да много ли их и вообще?); к ним беспрестанно возвращаются и связывают с ними вновь усвоенные, причем дитя приучается само к плодотворному развитию главной идеи.

При таком преподавании голова учащегося не набивается, как мешок, фактами, плохо усвоенными, и идеями, плохо переваренными; но те и другие как бы вырастают органически из немногих зерен, глубоко посаженных в душу. Правда, этот органический рост души идет сначала очень медленно, но чем далее, тем быстрее, и чем прочнее заложен фундамент знаний и идей в душе ученика, тем большее и прочнейшее здание можно потом возвести на этом фундаменте.

Но если такое учение можно сравнить с ростом сильного дерева, которое, с каждым годом приобретая новые ветви, вместе с тем утолщает и укрепляет свой корень, то учение, которое прошли мы в наших гимназиях, можно уподобить пьяному вознице с дурно увязанной кладью: он все гонит вперед да вперед, не оглядываясь назад, и привозит домой пустую телегу, хвастаясь только тем, что сделал большую дорогу.

Итак, позвольте свести в несколько положений необходимые условия хорошего преподавания: а) все учение должно совершаться в классе не только при учителе, но вместе с учителем, без всяких домашних уроков и задач; б) беспрестанно должно повторяться старое с прибавлением нового при каждом повторении, так чтобы новое непременно строилось на старом; в) как можно меньший ежедневный урок; г) возможно меньшие годовые задачи в младших классах и постепенное увеличение их в старших; д) при каждом годовом экзамене спрашивать следует все пройденное в прежних классах.

О вреде непосильных уроков

Можно ученика, одаренного самой счастливой памятью, испортить именно постоянным недоверием к его памяти, беспрестанным указанием ее ошибок и преувеличенным значением этих ошибок.

Сюда же относится и то правило, чтобы не задавать детям уроков, которые им не по силам, потому что такие уроки, которых дитя одолеть не может, надрывают память, точно так же, как чрезмерные телесные усилия могут надорвать телесный организм. **Если дитя не могло несколько раз выучить своего урока, несмотря на искренние свои усилия, то у него зарождается неуверенность в своих силах, а эта неуверенность имеет чрезвычайно ослабляющее влияние на память.**

Кроме того, видя перед собою большой урок, дитя тревожится, беспокоится, иногда плачет, а это все такие душевные акты, которые не дают сосредоточиться вниманию, необходимому для усвоения урока. Кроме того, многие дети не выучивают своих уроков именно потому, что не умеют взяться за дело: не знают субъективных свойств памяти и объективных свойств урока, чего нельзя от них и требовать, а потому лучшие педагоги решительно вооружаются против задавания уроков на дом детям младшего возраста и требуют, чтобы школа или наставник выучили детей сначала учиться, а потом уже поручили это дело им самим. От несоблюдения этого правила чрезвычайно много страдают наши русские дети, и бессмысленной задаче домашних уроков в первых трех классах наших гимназий мы приписываем то дикое явление, что младшие классы у нас переполнены учениками, а в старших стоят почти пустые скамейки.

Хорошо еще, если у маленького ученика есть дома кто-нибудь, кто может помочь ему выучить урок; но если нет никого, то положение нашего маленького гимназиста бывает иногда совершенно безвыходное: сначала дитя плачет, мучится, тоскует, потом становится понемногу равнодушнее к своим неуспехам и, наконец, впадает в апатию и безвыходную лень. **Если бы наставники употребляли свои пять часов ежедневных занятий как следует и действительно заставляли работать детей в классе, то детям оставалось бы разве только повторить дома выученное в школе.**

Но на деле, большей частью, бывает не так. Учителя сваливают на детей всю тяжесть учения, не подумав о том, чтобы

научить их учиться; сами же или занимаются легким опрашиванием уроков, выученных дома, что даже можно делать в полусонном состоянии, или, если они ярые прогрессисты, развитием детей, не имеющим никакого отношения к урокам, попросту же – болтовней, а уроки и экзамены все-таки падают всей своей тяжестью на маленького ученика.

Конечно, есть и такие преподаватели, которые развивают детей именно учением уроков в классе, но, к несчастью, таких преподавателей у нас немного по причине совершенного отсутствия педагогического их подготовления.

Глава 25
Зачем козе баян?

Ушинский необычайно трепетно относился к преподаванию русского языка. Понятно, в его время страна была фактически безграмотной, редкий человек из народа владел навыками чтения и письма. Так что он трудился не покладая рук, составляя книги для детского чтения и учебники, по которым родную речь можно было преподавать, не делая этот процесс для детей омерзительным. И надо сказать, его учебники пользовались успехом.

Новые времена требуют новых учебников. После середины 90-х эти новые учебники хлынули, как из рога изобилия. Не спорю, старые, по которым училась я и успел поучиться в младших классах мой ребенок, были нелучшими учебниками. Но то, что пришло им на смену, иногда оказывалось попросту чудовищным. В разряд чудовищных попали и несколько учебников русского языка. Не знаю, как у младших детей, но у старших школьников учебников этих вдруг стало большое разнообразие. И один такой чудесный труд каких-то супругов-филологов, членов РАЕН, попал как обязательный кизучению в школу, где учился мой сын. Благо, что мальчик был взрослый и ничего, кроме хохота, чтение этого творения у него не вызывало. Это был не просто учебник с упражнениями, где нужно расставить знаки препинания и вставить пропущенные буквы. Это был учебник с претензией на всеохватность. В нем даже имелась периодическая таблица русского языка, а отдельные статьи этого кошмара были посвящены священным числам 7 и 12, которые, как писали авторы, чуть ли не заложены в основе всего мироздания. Неудивительно, что дети, приложившие старания к освоению священной нумерологии и заучиванию периодической таблицы русского языка, самого языка никак не освоили. Как писали с ошибками, так и продолжали с ними писать, хоть на уроках эта таблица лежала у них перед глазами. И поскольку нормально учиться старшекласснику по этому сочинению было невозможно, мы открывали Розенталя и к классным работам готовились по нему. Но ведь большинство-то довершало образование по этому новорожденному труду…

И что удивляться глубине познаний этих несчастных школьников? Но у них был хотя бы нормальный экзамен, а не тест ЕГЭ. Нет, я ничего не имею против тестов. Иногда они бывают даже полезны. Только не в случае русского языка. Все ж сочинения показывают не только грамотность, но и умение связывать слова

в предложения, и владение словом, и структуру мышления ребенка. Если оставить из требований к старшему школьнику только умение писать без ошибок, то, действительно, не проще ли его сразу отправить пообщаться с программой Ворд? Неслучайно сочинение обещают вернуть вшколу и сделать обязательным для всех выпускников. А то ведь пару лет назад одна уважаемая чиновница от образования очень удивилась претензиям учителей русского языка и в сердцах им сказала: мы стремимся облегчить детям школьную программу, а вы хотите дать им дополнительную нагрузку. Зачем им это? Те, кому нужен русский язык для профильного образования, его все равно изучают углубленно. Вот так просто. Зачем козе баян? Сначала «сократили» среднюю школу с 10 (11) классов до 9, потом «подчистили» ненужные предметы, переименовали ПТУ в лицеи и колледжи, а институты в университеты, а потом взялись усовершенствовать и сам учебный процесс. А и правда, зачем бы это детям, которые не станут филологами, владеть родным языком? Они ж, по словам другого оригинала нашего времени, просто биомасса.

Что там писал Ушинский о воспитании и образовании для бедняков? «Для людей бедных, которым жизнь уже сама по себе задает довольно работы, дело воспитания состоит только в том, чтобы заставить их полюбить труд ради труда и подготовить их к нему». Ну вот вам ответ: для детей «непрофильных» достаточно уметь заполнить анкету, никакого выражения собственных мыслей им не потребуется. Так зачем тогда их этому учить?

Однако, призывая бедняков смириться со своим положением и без недовольства впрягаться в трудовое ярмо, Ушинский все же собирался дать им и умение выражать свои мысли на хорошем отечественном языке, и знания, чтобы грамотно и красиво на нем писать. Так что даже неловко перед отцом русской педагогики, до какого цинизма опустилась его любимая наука, которой он предрекал светлое будущее…

А в младших классах? О, там все идет по давно заведенному сценарию: дети читают, дети пишут, дети учат. А зачем, простите? Может, вообще обучение родному языку спихнуть на семью? А что? Сегодня все грамотные. Велика ли задача – научить читать и писать? А не научатся, так не беда. Дети мигрантов тоже плохо читать-писать умеют. Главное – чтобы Родину любили. И могли в избирательном бюллетене поставить галочку в нужной графе, когда их время придет…

Вроде все к этому и шло. Нет, вот счастье-то! Чиновники задумались и одумались. Началась отмена части нововведений, которые в школу успели внедрить. Наверно, сами сообразили, что

одним ЕГЭ знания не измерить. И что русский язык вообще-то нужен даже мигрантам, которых они собираются посадить за парты. Есть надежда, что маниакальная стадия безумства миновала и школу перестанет лихорадить. Ученики снова будут спокойно учиться и чувствовать себя счастливыми, а учителя снова будут учить, а не бороться с новациями чиновников. Поживем – увидим.

Интересно, какой букварь и какую «Родную речь» предложат детям в новом учебном году?

О первоначальном преподавании русского языка

Учение детей отечественному языку имеет три цели: во-первых, развить в детях ту врожденную душевную способность, которую называют даром слова; во-вторых, ввести детей в сознательное обладание сокровищами родного языка, и, в-третьих, усвоить детям логику этого языка, т. е. грамматические его законы в их логической системе.

Эти три цели достигаются не одна после другой, но совместно. Однако же для ясности изложения я должен сказать о достижении каждой из этих целей отдельно.

1

Первая цель – развитие дара слова. Дар слова есть сила, врожденная душе человека, и, как всякая сила, телесная или душевная, крепнет и развивается не иначе как от упражнений. Наставник, желающий развить в учащемся дар слова, должен беспрестанно упражнять эту силу. Самое полное знакомство с богатствами народной словесности и самое глубокое знание грамматики хотя могут обогатить ум учащегося, но не разовьют в нем дара слова, если эта душевная сила в свое время была лишена достаточных упражнений.

Но какого же рода должны быть эти упражнения дара слова?

а) Они должны быть, по возможности, самостоятельными, т. е. действительными упражнениями, а не кажущимися только. **Если дитя с помощью учителя поймет мысль, выраженную писателем, и усвоит форму, в которой эта мысль выразилась, то это еще не значит, что оно упражняет свой дар слова: оно обогащает только свой ум, но собственная его способность дара слова может остаться совершенно не развитой.**

Пересказывание прочитанного своими словами также весьма плохое упражнение дара слова. Здесь ребенок борется с развитой формой мысли и языка, которые гораздо выше его собственного развития, и достигает только того, что пропусками, недомолвками, нелогическим перестанавливанием мысли искажает и мысль, и речь писателя. Так что дитя лучше бы сделало, если бы усвоило ее вполне.

К этим упражнениям обыкновенно присоединяются в средних и старших классах так называемые сочинения на темы. Но, рассматривая эти сочинения, легко убедиться, что это, большей

частью, упражнения в письменной болтовне заученными фразами. И нередко нам случалось, прочитав весьма велеречивое сочинение ученика или ученицы и попросив их потом написать самое простенькое письмо, убеждаться в крайней неразвитости у них самостоятельного дара слова.

Кроме того, сочинения эти, если и не толкуют о предметах мало сознанных, никогда учеником не виденных и не прочувствованных, то всегда уже имеют два недостатка: во-первых, упражняют только в письменной речи, о чем мы скажем подробнее в своем месте, и, во-вторых, начинаются слишком поздно, без предварительной подготовки. Нельзя задать ученику прямо довольно обширного сочинения на заданную тему, если до того времени он не имел предварительных упражнений в выражении одной или немногих мыслей.

Мы, следовательно, вовсе не отрицаем пользы сочинений, а напротив, полагаем необходимым начинать их с первых же уроков отечественного языка и вести до последних, расширяя и усложняя мало-помалу.

Сочинения, если под ними разуметь упражнение дара слова, должны составлять главное занятие на уроках отечественного языка, но они должны быть действительно упражнениями, т. е., по возможности, самостоятельными усилиями учащихся выразить изустно или письменно свою самостоятельную мысль, а не сшивкой чужих фраз.

Но как же достигнуть этой самостоятельности при упражнениях дара слова? Мне кажется, что лучшее и, может быть, единственное средство для этого есть наглядность того предмета, о котором учащийся говорит или пишет. По крайней мере это совершенно необходимо при первоначальных упражнениях. Предмет, стоящий перед глазами ученика или сильно врезавшийся в его память, сам собой, без посредства чужого слова, пробуждает в учащемся мысль, исправляет ее, если она ошибочна, дополняет, если она неполна, приводит ее в естественную, т. е. правильную систему, если она расположена не логически.

Для первых упражнений необходимо, чтобы предмет непосредственно отражался в душе дитяти, и, так сказать, на глазах учителя и под его руководством ощущения дитяти превращались в понятия, из понятий составлялась мысль и мысль облекалась в слово. Это и составит те первоначальные логические упражнения мысли, от которых зависит логичность, т. е. истина самого слова, и из которых потом вытекут сами собой логическая речь и понимание грамматических законов. Большая разница, заставим ли мы говорить и писать дитя о предмете, если не

совсем ему незнакомом, то сохранившемся в душе его в туманных очерках, или о предмете, который, если и не стоит перед его глазами, то по крайней мере яркими чертам и врезался в его память. Такой предмет сам задает вопросы ребенку, поправляет его ответы, приводит их в систему, и ребенок мыслит, говорит и пишет самостоятельно, а не ловит фразы из уст учителя или со страницы книги.

Так, например, кто из детей не интересовался лошадью и в какой детской памяти не отпечатлелся ярко образ этого животного; какое дитя без всякой подготовки не скажет, сколько у лошади ног, что у нее на шее, что она ест и т. п.? Если какой-нибудь существенный признак и ускользнул бы от ребенка, то наставнику остается только указать на картинку или, если картинки нет, напомнить ускользнувший признак сравнением с другим животным, столь же знакомым детям. Если дитя, например, не обратило внимания на устройство лошадиного копыта, то стоит только указать на копыто коровы, и дитя, без сомнения, само вспомнит, чем отличается лошадиное копыто от коровьего, потому что образы лошади и коровы отпечатлелись в его памяти. Если дитя неверно расположит свое описание лошади, то и тут легко привести его описание в порядок, только указывая на лошадь.

Нам заметят, может быть, что наглядное обучение составляет особый предмет; но это, по нашему мнению, слишком поверхностный взгляд. При наглядном обучении знакомство с предметом для самого предмета играет второстепенную роль; главную же цель наглядного обучения составляет упражнение наблюдательности, логичности и умение верно выражать в словах свои наблюдения и логические из них выводы. Что же это такое, как не первоначальное упражнение в отечественном языке? Вот почему совершенно ошибочно отделять наглядное обучение от обучения отечественному языку.

При таком насильственном разделении двух предметов в первоначальном обучении наглядное обучение теряет свою главную цель, а обучение отечественному языку – самую прочную свою основу: умение зорко наблюдать, правильно сводить наблюдения в одну мысль и верно выражать эту мысль словами.

Вот почему и в книге для первоначального чтения статьи о предметах наглядных должны занимать главное место. Но чтение этих статей тогда только приносит всю свою пользу, когда оно является результатом предварительной беседы учителя с учениками о том предмете, о котором говорится в статьях. Учитель должен так вести свою беседу, чтобы, читая статью, ученик мог прочесть ее с полным сознанием каждой мысли и

каждого выражения. Это и должно быть основанием логического чтения, которое еще важнее для каждого, чем чтение эстетическое.

Много значит для ребенка, если он прочтет несколько статей с полным их сознанием, с полным пониманием не только мысли, но и связи мыслей. Вот почему статьи книги, назначенной для первоначального чтения, не могут быть собраны из различных писателей, но должны быть нарочно составлены для первоначального чтения. Как хороши, например, описания различных предметов природы у Аксакова и Тургенева, но годятся ли они для первоначального логического чтения? Положительно нет: дитя, подавленное самою красотою формы, не проникнет до сущности, и учителю почти невозможно вести беседу об описываемом предмете; ему приходится говорить почти только о выражениях писателя, что еще слишком рано. Писатель, имеющий в виду взрослых людей, пропускает все общеизвестное для взрослых и останавливается только на тонкостях, часто едва уловимых и для его сильного таланта, детям же именно эти тонкости, эта поэзия предмета и гордость таланта менее всего доступны. Поэзия, если и живет в детской душе, то живет в виде самого темного инстинкта, которому можно давать пищу, но который невозможно и преждевременно приводить в сознание.

б) Упражнения дара слова должны быть систематические. Если мы хотим увеличить силу мускулов и развить в них ловкость, то делаем это систематически, постепенно, усиливая трудность упражнения по мере развития сил и ловкости мускулов. Упражнение чрезмерное, к которому мускулы еще не приготовлены, могло бы только надорвать их силу и замедлить их развитие.

Упражнения слишком слабые, для выполнения которых мускулы не должны были бы употреблять всей приобретенной ими силы и ловкости, также не будут их развивать. То же самое заметим мы и в отношении упражнения всех душевных сил, а следовательно, и дара слова. **Упражнения дара слова должны также идти систематически; не должно подавлять развития этой способности чрезмерными требованиями, а всякий раз – давать такие упражнения, для выполнения которых требовались бы уже все силы, приобретенные этой способностью.**

Всякое новое упражнение должно находиться в связи с предыдущими, опираться на них и делать шаг вперед; так, например, рассмотрев с детьми какой-нибудь предмет, не должно, перейдя к другому предмету, оставлять тот, который уже рассмотрен, но следует рассмотренный предмет употреблять как

средство для того, чтобы полнее овладеть новым. Идя все дальше и дальше, вы не должны оставить бесполезным назади себя то, что уже приобрели; так, например, рассмотрев многих млекопитающих, вы можете сделать предметом упражнений уже целый класс животных, в котором каждая частность будет для ученика не отвлеченным темным понятием, а живым образом. Приучить дитя рассуждать такими живыми и верными образами – значит положить прочные основания его логике: все наши умозаключения слагаются из воспринятых нами образов, и чем эти образы вернее, полнее и ярче, тем и умозаключения выходят вернее.

Вот на каком основании мы предпочитаем систематическое изложение природных явлений и всякого рода наглядных предметов тому беспорядочному их изложению, в котором они обыкновенно находятся в хрестоматиях.

Читая статьи, одну за другой, в таких хрестоматиях, наставнику редко приходится, и если приходится, то случайно, пользоваться тем, что объяснено было прежде, и множество объяснений и, может быть, определенных, ясных понятий, приобретенных прежде, исчезают из памяти детей потом потому только, что ими не приходилось пользоваться, а это большая педагогическая ошибка. Пусть дети приобретают понемногу, но не теряют ничего из приобретенного и пользуются им для приобретения нового. Бенеке недаром говорит, что всякое приобретенное понятие превращается в душевную силу, которая служит потом для легчайшего и полнейшего приобретения новых понятий. Таков психологический закон и таково основанное на нем педагогическое правило.

Систематичность в упражнениях должна также выражаться в большем или меньшем участии, которое учитель, смотря по силам детей, принимает в их упражнениях. Чем более развивается дар слова в детях, тем меньше должен помогать им учитель, тем самостоятельнее должны быть их упражнения.

В первых упражнениях наставнику, без сомнения, придется руководить беспрестанно и детской наблюдательностью, и детской мыслью, и детским словом и довольствоваться, если дети дадут правильный ответ на самый конкретный вопрос, как, например: как называется предмет, как называется та, другая часть предмета, какого цвета и пр. Потом он может комбинировать свои вопросы так, что на них следует уже отвечать составным предложением, как, например: чем питается лошадь, какой масти бывают лошади и т. п. Далее вопросы должны, видимо, расширяться, так что ответ на них не мог бы быть выражен иначе как в нескольких предложениях. Так, например:

как ест корова и как лошадь, чем осел похож на лошадь и чем на корову? Затем следуют вопросы, предполагающие уже в ответе целый ряд предложений. Так, например: перечислите части тела у этого животного, опишите его внешний вид, расскажите его образ жизни, чем питается, где живет, так чтобы мало-помалу дойти до возможности совершенно самостоятельного описания и таких предметов, о которых ничего не говорится в книге, но которые могут быть рассмотрены детьми.

в) Упражнения должны быть логические. Дар слова главным образом опирается на логическую способность души человеческой, на способность ее отвлекаться от конкретных представлений и возводить эти конкретные представления в общие понятия, различать и комбинировать эти понятия, находить между ними сходные и различающие признаки, сливать их в одно общее суждение и т. д. Эта общечеловеческая логика составляет основание языка и выражается в его грамматических законах: вот почему так много сходства в грамматиках всех языков. Все языки стремятся выразить в своих грамматических формах одно и то же: логику человеческого мышления, но достигают этого не всегда одинаковыми формами.

Наставник родного языка беспрестанно имеет дело с этой логикой, и недостаток ее, прежде всего, отражается в спутанности или односторонности понятий, а следовательно, в темноте и неправильности письменной и изустной речи; так что развить в детях дар слова – значит почти то же самое, что развить в них логичность мышления. Кроме того, легко понять, как необходима такая привычка к логическому мышлению при дальнейшем изучении всех предметов: она-то именно дает возможность учащемуся учить урок логически, т. е. находить в нем главную мысль, привязывать к ней второстепенные, схватить самую систему изложения, а не заучивать фразы и слова в том порядке, в каком они стоят.

Выучить же дитя учиться есть одна из обязанностей именно наставника русского языка.

Для этой цели, для развития логичности в мышлении и языке детей, мы тоже не можем выбрать более полезных для этого предметов, как предметы естественной истории. **Логика природы есть самая доступная для детей логика – наглядная и неопровержимая. Всякий новый предмет дает возможность упражнять рассудок сравнениями, вводить новые понятия в область уже приобретенных, подводить изученные виды под один род. Всякое физическое явление есть также превосходнейшее упражнение для детской логики. Здесь ребенок наглядно и практически усваивает логические**

понятия: причины, следствия, цели, назначения, выводы и умозаключения и т. д.

Само собой разумеется, что не должно с первых же уроков затруднять дитя какими бы то ни было логическими терминами; но только тогда, когда дети уже привыкнут рассуждать и выражаться просто, ясно, строго логически о конкретных предметах, только тогда можно познакомить их и с логическими терминами.

г) Упражнения дара слова должны быть изустные и письменные, и притом изустные должны предшествовать письменным. В наших школах чрезвычайно мало обращают внимания на упражнения детей в изустной речи. Дети или молчат в школе, или отвечают выученный наизусть урок, или дают отрывочные бессвязные ответы на вопросы учителя. В умении детей излагать изустно свои мысли, более чем в чем-нибудь другом, различаются германские и швейцарские школы от наших. Но это умение не есть какой-нибудь особенный дар немцев, а приобретается постоянными усилиями школы. Даже наставники наши, сравнительно с учителями Германии и Швейцарии, говорят плохо (в педагогическом смысле), и нередко между ними встречаются люди, которые, имея прекрасное знание предмета и много педагогического такта, затрудняются в объяснении детям самых простых вещей: не договаривают, ходят около предмета, вместо того чтобы схватить разом и выразить его сущность, тянут или глотают слова, уходят в сторону от предмета и т. д. Все эти недостатки изустной речи, весьма неприятные и в частной беседе, имеют огромное значение в беседе деловой.

У нас весьма часто попадаются лица, весьма развитые, знающие и умные, которые, желая вам высказать какое-нибудь дело, являются истинными мучениками неразвитости своего дара слова: надоедают слушателю, утомляют его и часто теряют весьма много в жизни оттого, что школа не позаботилась развить в них вовремя врожденный дар слова. В германских же и швейцарских школах упражнения в изустной речи начинаются со вступления ребенка в школу и оканчиваются только с его выходом; в этих школах обращают еще более внимания на изустную речь, чем на письменную.

При изустных вопросах надобно соблюдать, по-видимому, незначительное, но весьма важное правило методологии. Никогда не следует обращаться с вопросом к одному ученику, но к целому классу. Ученики же, которые могут отвечать на этот вопрос, должны слегка приподнять руку, и потом уже учитель называет фамилию ученика, который должен ответить на вопрос. Сначала это как будто замедляет преподавание, но потом дело идет скоро

и без нарушения классной тишины. Прием этот, употребляемый решительно во всех порядочных заграничных школах, очень практичен: во-первых, весь класс, а не один ученик выслушивает вопрос учителя и приготовляет на него ответ, и это одна из причин, почему в германских и швейцарских школах гораздо менее отсталых учеников, чем у нас; и во-вторых, учитель по числу поднятых рук судит о том, насколько класс его понимает. Тот же прием соблюдается и при объяснениях учителя: понимающие учителя после каждой мысли подымают руку кверху, не понимающие не подымают. Поднятая рука или поднятая напрасно всякий раз как это открывается и вызывает замечание со стороны учителя.

Письменные упражнения дара слова должны уже следовать после изустных в постепенности, сообразной с возрастом детей, их развитием, их навыком в механизме письма и их умением письменно излагать свои мысли.

Из беседы с учениками и по прочтении относящейся к ней статьи учителю легко уже выбрать несколько вопросов, на которые дети или уже отвечали изустно, или могут, по аналогии других вопросов, ответить без большого труда. Выставляя такие вопросы на классной доске, учитель должен иметь в виду возможный на них ответ и рассчитывать этот ответ по силам учеников и по их привычке к правильному письму. Так, сначала, если дети очень слабы, он может задавать такие вопросы, на которые ученик может отвечать, повторяя вопрос в ответе (что необходимо должно соблюдать как при изустных, так и письменных ответах учеников на вопросы учителя, по крайней мере в первые годы учения) и прибавив к ним одно или два слова.

Эта самая простая форма письменных упражнений весьма полезна; уже самый перевод вопросной формы в ответную и переписка написанного учителем полезны для таких маленьких сочинителей. Потом письменные вопросы следует усложнять точно так, как изустные, о которых уже говорено выше.

Необходимо вопросы располагать так, чтобы из ответов вышло стройное описание предметов коротенькими предложениями. Потом, написавши только одни ответы, следует показать детям, как лучше связать эти коротенькие предложения, чтобы из них вышла, по возможности, стройная речь.

Кроме упражнений в рассказах описательных, следует упражнять дитя и в рассказах последовательных во времени, т. е. исторических, в рассказах событий, следующих одно за другим.

Весьма хорошо также сделает наставник, если прибавит к своим занятиям библейские рассказы, за что, конечно, ни один законоучитель не будет в претензии.

Эти рассказы, кроме их нравственного достоинства, имеют еще неподражаемое достоинство наивной истины и превосходно подготовляют детей к пониманию впоследствии рассказов исторических.

Жизнь еврейского народа, как она отразилась в Библии, начинаясь событиями тесного семейного быта и доходя постепенно до событий быта народного, составляет самое педагогическое введение во всеобщую историю. Самые же события легко найти в Библии, которой и должен преимущественно пользоваться наставник, а не священными историями, по большей части портящими библейские рассказы.

Исторические рассказы должно вести так, чтобы в первый раз были рассказаны только главнейшие черты события, и когда эти черты напечатаются в памяти детей, тогда только следует уже привязывать к ним второстепенные происшествия и подробности. Одна прочно залегшая черта в состоянии потом выдержать на себе множество привязанных к ней подробностей.

Если же вы передаете разом подробный и длинный рассказ, то ребенок заметит мелочь и не заметит главного. Весьма полезно восстановлять изустный рассказ учителя целым классом: что забудет один ученик, то припомнит другой, и если рассказ учителя был сколько-нибудь занимателен и расположен педагогически, то и целый класс непременно воспроизведет его во всех подробностях. То же, что расскажет целый класс, непременно расскажет потом каждый ученик. Таких рассказов в продолжение года должно быть не много, но они должны потом повторяться часто: сначала словесно, а потом письменно.

2

Вторую цель в преподавании русского языка составляет усвоение форм языка, выработанных как народом, так и литературой, но, чтобы вполне уяснить себе эту цель и видеть средства к ее достижению, следует прежде понять хорошо, что такое язык народа, которому мы хотим учить.

Язык народа есть произведение творческой способности дара слова не одного человека и не одной человеческой жизни, а бесчисленных жизней, бесчисленных поколений.

В языке своем народ, в продолжение многих тысячелетий и в миллионах индивидуумов, сложил свои мысли и свои чувства. Природа страны и история народа, отражаясь в душе человека, выражалась в слове. Человек исчезал, но слово, им созданное, оставалось бессмертной и неисчерпаемой сокровищницей народного языка; так что каждое слово языка, каждая его форма,

каждое выражение есть результат мысли и чувства человека, через которые отразилась в слове природа страны и история народа. Наследуя слово от предков наших, мы наследуем не только средства передавать наши мысли и чувства, но наследуем самые эти мысли и самые эти чувства. От всей жизни народа это единственный живой остаток на земле, и мы – наследники этих живых богатств, в которых сложились все результаты духовной жизни народа.

Вводя дитя в народный язык, мы вводим его в мир народной мысли, народного чувства, народной жизни, в область народного духа. С такой точки зрения следует смотреть на эту вторую цель изучения народного языка. Вот почему, передавая детям какое-нибудь произведение народной словесности или его литературы, мы только тогда вводим дитя в обладание формами народного языка, если действительно уясняем ему ту мысль и то чувство, которые в них выразились; в то же время вводим его через формы языка в понимание народной жизни, народной поэзии, народной логики, словом, в область народного духа.

Только усвоив мысль и чувство, создавшие формы языка, дитя действительно овладевает этой формой и в этой форме получает ключ к сокровищнице народного духа. С такой точки зрения мы понимаем, во-первых, все значение изучения народного слова и что, взяв на себя преподавание этого предмета, мы принимаем вместе с тем обязанность через слово ввести дитя в область духовной жизни народа. Вот почему, **приступая к изучению какого-нибудь стихотворения, будет ли то песня Кольцова, или басня Крылова, или стих Пушкина, или народная песня и сказка, мы должны прежде сами усвоить себе хорошо это произведение, должны сделатьему строгую логическую и эстетическую оценку и определить, что в нем есть народного и почему оно заслуживает изучения. Кроме того, на каждое такое произведение мы должны смотреть как на окно, через которое можем показать детям ту или другую сторону народной жизни.**

Но еще недостаточно, чтобы дети поняли подобное произведение, а надобно, чтобы они его почувствовали. В поэтических произведениях многое понимается только чувством и не может быть объяснено умом. Эти два требования: первое, чтобы дети поняли образцовое произведение, и второе, чтобы дети его почувствовали, на практике часто противоречат одно другому.

Длинные, подробные объяснения поэтического произведения ослабляют его впечатление на чувство, а с другой стороны, впечатление на чувство возможно только тогда, когда образцовое

произведение совершенно понято. Чтобы избежать этого затруднения, следует предварительно доводить дитя до понимания того произведения, которое предполагается прочесть, и потом уже читать его, не ослабляя впечатления излишними толкованиями; так, например, прежде чем вы прочтете детям какую-нибудь песню Кольцова, в которой рисуется та или другая сторона нашей народной жизни, побеседуйте с ними об этой стороне и побеседуйте так, чтобы песня Кольцова была поэтическим результатом вашей беседы. Тогда дитя, не затрудняясь уже пониманием песни, примет вполне ее поэтическое впечатление. Если вы хотите прочесть детям басню Крылова, то возьмите какой-нибудь случай из детской жизни, где бы именно выражалась та слабость или тот недостаток, на которые нападает Крылов в своей басне. Рассказывая этот случай, вы можете уже употреблять те народные выражения, которые употреблял Крылов в басне; а потом прочтите басню; ее юмор и ее народные обороты подействуют на чувства детей.

Басни и песни должны почти разучиваться во время урока, чтобы не давать большого труда детям учить басню вне класса; потому что это трудное зазубривание стихотворений убивает их эстетическое впечатление на душу дитяти; в классе же под руководством учителя, помогающего вопросами памяти детей, изучение стихотворения идет очень скоро.

Кроме вышеизложенной цели, при изучении образцов народного творчества следует иметь в виду подготовление материала для будущего изучения истории литературы и не только сообщать детям этот материал, но и помогать им понимать истинное значение того или другого произведения, делая ему доступную для возраста учащихся критическую оценку, так, например, показывая логическую стройность произведения, верность действительности, меткость выражений и т. п.

Пустые восторги, которые могли бы только приучить детей к фразе, конечно, должны быть исключены.

Лучше оставить произведению самому действовать в душе детей, чем опошлить его такой критикой. Выбор образцов из нашей литературы для усвоения при первоначальном преподавании чрезвычайно затруднителен. Детской литературы у нас почти не существует. Ни один замечательный талант у нас не трудился для детей, и, кроме того, наша прежняя поэзия, имеющая общечеловеческий характер, устарела и по форме своей недоступна детям, а новая приняла то отрицательное, стонущее направление, которое, имея свое оправдание в исторических явлениях, тем не менее вовсе не годится для детей. Ребенку нечего отрицать, ему нужна положительная пища, кормить его

ненавистью, отчаянием и презрением может только человек, вовсе не понимающий потребностей детства.

Мы не должны забывать, что какой-нибудь желчный стих, «облитый горечью и злостью», совсем не так отражается в детской душе, как в нашей. Если же мы и навяжем этот стих детям, то это будет старческая гримаса на молоденьком личике.

И дурно то, что эта гримаса, привитая насильственно, удерживается иногда упорно, так что в наше время, благодаря таким преподавателям русской словесности, можно иногда видеть 13-летнего мальчика с постоянной улыбкой презрения да лице и с желчью в словах. Что же это такое? Ложь новомодная, но все-таки ложь, ничем не лучше, а еще, пожалуй, и хуже заученных восторгов какими-нибудь старинными одами. Не должно насильственно и преждевременно развертывать никакого чувства в детях, если мы не хотим, чтобы это чувство не походило на цветок, насильственно развернутый детскими руками. **Чувство, развернувшееся в нас под влиянием фактов жизни, может и выразиться фактами. Чувство, развернутое словами, и выразится только словами.** А довольно уже с нас пустых болтунов! Принимая в соображение, что литературное произведение должно только удовлетворять уже развивающемуся чувству в детях, мы очень будем затруднены в выборе. Кроме народных сказок и немногих народных песен, созданных воспитательным гением народа, мы найдем в нашей литературе очень немного пригодного для детского возраста: немногие стихотворения Кольцова; весьма немногие басни Крылова и Дмитриева, кое-что из произведений Пушкина, Полонского, Аксакова, Даля, Майкова – вот почти и весь круг литературных произведений, возможных для изучения детьми.

Впрочем, некоторыми произведениями, проникнутыми глубоким, вовсе не детским смыслом или чувством, может воспользоваться преподаватель, обращая внимание только на внешнюю сторону произведения; так, например, иная басня Крылова, поражающая сатирой такие общественные отношения, о которых преждевременно было бы говорить детям, есть в то же время прекрасный характеристический рассказ из жизни животных. На этой оболочке и должен остановиться преподаватель.

Вот почему почти из всех басен Крылова следует выкидывать заключительную мораль. Точно так же можно, например, прочесть детям стихотворение Некрасова «Несжатая полоса» и т. п. Но, ради бога, не вносите в душу детей тех стонов и воплей, которые страшно преждевременны, если они серьезны, и отвратительны, если они делаются только глупой привычкой,

фразами, которым не отвечает сердце. И чем лучше чувство, которое выражено в таком стихотворении, тем более жаль, что самая возможность этого чувства подорвана ранним обезьянством. **Таково уже свойство души человеческой: привыкая к фразе, она перестает отвечать чувством на эту фразу.** И разве мало мы видим людей с благородным презрением на устах, с байроновской желчью в словах и с самой крупной пошлостью в сердце?

То же самое, что сказал я о преждевременном и насильственном вызывании чувства, относится и к морали. Если вы хотите сделать дитя негодяем, то приучите его с детства повторять всевозможные нравственные сентенции, и потом они не будут уже производить на него никакого влияния. Но это вовсе не значит, чтобы преподаватель отечественного языка, как и всякий другой воспитатель, не должен был заботиться о развитии нравственного чувства в детях. Все и в школе, и в преподавании должно быть нравственно, так, чтобы само говорило за себя, не нуждаясь в сентенциях. Если же преподаватель и может говорить о том или о другом нравственном качестве, то только чисто с филологической целью: с целью объяснить значение слов, таких, как, например, гордость, смирение и т. п. **На нравственное же чувство должно действовать непосредственно само литературное произведение, и это влияние литературных произведений на нравственность очень велико**; то литературное произведение нравственно, которое заставляет дитя полюбить нравственный поступок, нравственное чувство, нравственную мысль, выраженные в этом произведении. Кроме того, всякое искреннее наслаждение изящным есть уже само по себе источник нравственного чувства. Сухая сентенция нисколько не поможет делу, но, напротив, только повредит ему.

3

Третья цель, которая достигается при первоначальном преподавании отечественного языка, есть усвоение грамматики. В прежнее время это была первая и даже единственная цель; теперь она часто вовсе забывается.

И то и другое вредно: **исключительное изучение грамматики не развивает в дитяти дара слова; отсутствие грамматики не дает дару слова сознательности и оставляет дитя в шатком положении**; на один навык и развитой инстинкт слова, во всяком случае, положиться трудно; но знание грамматики без навыка и развития дара слова также ни к чему не ведет. Следовательно, то и другое необходимо. Но что должно

предшествовать: навык или грамматика? Вопрос этот решает история языка. Грамматика везде является только выводом из наблюдений над языком, уже создавшимся. Точно то же должно быть и в преподавании: каждое грамматическое правило должно быть выводом из употребления форм, уже усвоенных детьми. Когда же делать этот вывод?

Этот вопрос разрешается только практикой: преподаватель должен знать умственный уровень своего класса и чувствовать, когда то или другое грамматическое правило может быть ясно понято детьми без всякого заучивания; потому что заучивание грамматики есть такая же нелепость, как заучивание логики или арифметики. Но, занимаясь с детьми изустными беседами, чтением и письменными упражнениями, сам преподаватель должен постоянно иметь в виду те грамматические правила, которые со временем сообщит детям, и вести дело так, чтобы правило вытекало потом из упражнений, как их необходимый логический вывод. Грамматика языка, как мы уже сказали, есть его логика; а потому логические упражнения более всего подготовляют к изучению грамматики. Чтобы уяснить больше, в чем должно состоять это подготовление к грамматике, мы разделим его на два естественные отдела: на подготовление к синтаксису и подготовление к этимологии, или иначе – на подготовление к пониманию состава предложений и периодов и на подготовление к пониманию значения и состава отдельных слов.

К пониманию состава предложений и периодов, к синтаксису, преподаватель подготовляет дитя логическими упражнениями и разбором письменных упражнений; так, например, уясняя выбранное предложение вопросами: о ком или о чем здесь говорится? Что делает предмет, о котором говорится? Когда это он делает? Чем? При каких обстоятельствах? Каков предмет по форме, по цвету? Один здесь предмет или два? Одно он делает или еще что-нибудь и т. п. Конечно, слова предмет, обстоятельство должны быть заменены более конкретными словами, извлеченными из содержания разбираемого предложения; например, о ком здесь говорится? О соловье. Что сделал соловей? Полетел. Куда он полетел? И т. д. Весьма полезно также приучить самих детей делать подобные вопросы. Ни в каком случае не надо детей приучать к неправильному письму, а потому, если случится такая постановка знака, которую еще нельзя объяснить детям, то следует просто ставить знак, говоря: так нужно, а почему – вы узнаете после.

Дети многое угадывают инстинктивно и приучаются ставить знаки, не будучи еще в состоянии объяснить, почему

так делают. Этот полусознательный навык нисколько не вреден, а скорее полезен. Одним из полезных упражнений признаем мы распространение предложений по известным loca topica, совершенно нелепым в риторике, но имеющим свое место в логическом подготовлении к грамматике. Это упражнение, которое мы видели во многих заграничных училищах, очень живо и занимает детей. Учитель, например, пишет на доске слово бежала и говорит детям, чтобы они придумали какое-нибудь слово: кто бежала? Один говорит: девочка, другой – лошадь, третий – собака и т. д. Учитель выбирает слово, которое более соответствует его цели, и пишет его на доске сам или поручает кому-нибудь из детей; потом продолжает спрашивать дальше: где бежала собака? Один говорит: по улице, другой – в лесу и т. д. Слово это также ставится на место и т. д. Таким образом составляется простое распространенное предложение.

Потом учитель таким же образом вносит в это предложение новое подлежащее, которое изменяет окончание сказуемого и определения, и дети сами замечают необходимость этих изменений. Потом ученики при помощи учителя вносят новое сказуемое, новое определение и т. д. Точно так же вводятся новые слова в предложение, затем – придаточное предложение. Далее, уясняя причину какого-нибудь действия, цель его, средства и т. п., учитель переходит к периодам. Само собой разумеется, что здесь кратко очерчен целый ряд последовательных упражнений, а не одно упражнение, делаемое в один урок. При этом сама собой уясняется постановка знаков, значение различных частей предложения и соотношение предложений. Самые правила грамматики должны быть передаваемы детям при этих упражнениях постепенно, смотря по возможности.

В то же самое время должно идти и подготовление к этимологии. Знакомство с частями речи обыкновенно не стоит детям большого труда, особенно при таких упражнениях в языке, какие мы выставили выше: ребенок скоро начинает понимать, что есть названия предметов, есть названия качеств, есть названия действий и т. д. Несколько труднее усваивается детьми различие неизменяемых частей речи; но поставленные в предложении предлоги, союзы скоро выдают свое настоящее значение.

Что касается до изменений в окончаниях по склонениям, спряжениям и т. д., то одним из хороших приемов мы считаем следующие упражнения: дети рассказывают какое-нибудь событие в настоящем времени, а учитель требует потом, чтобы они передали тот же рассказ в прошедшем времени; так, например, вы берете коротенькое описание весны, и дети делают вам три упражнения: весна настоящая, весна прошедшая, весна будущая.

Точно так же переделывается рассказ из первого лица в третье, из единственного числа во множественное и т. д. Изменение слов по степеням сравнения иногда затрудняет наших детей своей чрезвычайной неправильностью, а потому следует упражнять в нем детей, заставляя их дополнять предложения; так, например, наш пруд глубок, но река еще… дети сами должны окончить. Такой вызов слов и форм языка из детской памяти очень полезен: у детей запас слов и форм родного языка обыкновенно немал, но они не умеют пользоваться этим запасом, и вот этот-то навык отыскивать быстро и верно в памяти требуемое слово и требуемую форму есть одно из важнейших условий развития дара слова.

Учитель должен дать детям этот навык, в то же время обогащая постепенно самый умственный запас, и развить в детях чутье языка, которое угадывает, что форма не та, какая требуется. Не должно забывать, что, сколько бы мы ни вносили сознательности в нашу речь, многое зависит от верности и развития нашего словесного инстинкта: ребенок четырех или пяти лет, никогда не слышавший какого-нибудь глагола, а тем менее каких-нибудь грамматических правил, по большей части, начинает спрягать новый для него глагол правильно, вследствие бессознательного инстинктивного навыка. Этот инстинкт не только должно приводить в сознание грамматикой, но и усиливать его беспрестанным упражнением.

Особенное значение для этимологии вообще и в частности для орфографии имеет словопроизводство, которое и занимает детей, представляя для них нечто вроде игры в слова. Учитель берет какое-нибудь слово, потом говорит и пишет несколько слов, имеющих с первым общий корень; повторяет это упражнение три-четыре раза, и дети, еще не знающие, что такое корень слова и слова одного корня, инстинктивно приучаются к этому упражнению и на выбранное учителем слово подбирают сначала медленно одно-два слова одного корня, а потом делают это все быстрее, и класс отыскивает обыкновенно почти все слова одного корня. Это упражнение не только дает детям власть над тем запасом слов, который бессознательно лежит в их памяти, но служит одним из лучших приготовительных упражнений к орфографии.

Обыкновенно употреблявшийся у нас так называемый грамматический разбор есть само по себе очень хорошее упражнение; но постоянное употребление одного этого упражнения в продолжение нескольких лет делает его для детей невыносимо скучным. Мы советуем прибегать к нему изредка, для того только, чтобы повторить уже усвоенные детьми

грамматические сведения и привести их в новую систему, сообразную с разбираемым отрывком. Такая перетасовка приобретенных сведений весьма полезна для развития и укрепления ума. Разбор должен усложняться постепенно.

Так, например, ученик, узнавший уже, что такое имя существительное, отыскивает в прочитанном им отрывке все имена существительные, потом прилагательные и существительные, далее глаголы в прошедшем времени и т. п., наконец, достигает до разбора, этимологического и синтаксического, предложения за предложением и слова за словом. Но останавливаться долго над этим последним упражнением не следует. У нас же в прежнее время, а во французских школах и теперь, в какой класс ни придешь – все разбор да разбор.

Скажем, не обинуясь, что это любимая форма для занятий ленивых учителей; ничего не может быть покойнее, как заставлять учеников одного за другим разбирать наудачу развернутую страницу, разбирать не только изустно, но и письменно. Но что это за скучная и бесполезная *меледа* для учащихся?! Письменный разбор как вещь совершенно бесполезную мы советуем решительно исключить и заменить его другими письменными упражнениями, заключающими в себе более смысла и занимательности для учащихся. А то к чему же могут привести эти вечные переписывания в продолжение многих лет: «дом – имя сущ. нариц., муж. р., единств. ч.» и т. д.?

Мы не входим здесь в подробности самих упражнений, предоставляя это практикам, и знаем очень хорошо, что, кроме перечисленных нами, можно найти еще много других; мы же перечислили только такие, пользу которых испробовали сами и которые особенно нам понравились в русских и заграничных школах.

Нужно ли систематическое изучение грамматики?

Мы считаем его необходимым или по крайней мере чрезвычайно полезным, полезным для всякого ученика, необходимым для тех учеников, которым предстоят еще впереди занятия науками или которые сами со временем будут учить других. **Обладая большим запасом слов и форм и развитым навыком в их употреблении, ученик сводит все это в одну систему при систематическом изучении грамматики. Это полезно, потому что развивает сознание дитяти, укрепляет в нем уже приобретенное и приучает дитя, с одной стороны, к наблюдению над таким духовным предметом, как слово, а с другой – к логической системе, первой научной системе.**

У нас многие вооружались против научных систем в

преподавании, и конечно, если система предшествует предмету, то она не годится для детей; но если она является результатом изучения предметов одного рода, то в высшей степени полезна. Только система, конечно, разумная, выходящая из самой сущности предметов, дает нам полную власть над нашими знаниями. **Голова, наполненная отрывочными, бессвязными знаниями, похожа на кладовую, в которой все в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет; голова, где только система без знания, похожа на лавку, в которой на всех ящиках есть надписи, а в ящиках пусто.**

Истинная педагогика, избегая обеих крайностей, дает ученикам прежде материал и по мере накопления этого материала приводит его в систему. Чем более и разнообразнее накопляется материал, тем выше становится система и, наконец, достигает до отвлеченности логических и философских положений. В постройке такого миросозерцания в голове учащихся принимают, конечно, участие преподаватели всех предметов; но мы полагаем, что именно на преподавателе русского языка и словесности лежит обязанность обзора всех приобретаемых детьми знаний и приведение их в стройную логическую систему, потому что родное слово есть именно та духовная одежда, в которую должно облечься всякое знание, чтобы сделаться истинной собственностью человеческого сознания.

Приложение
Методические разработки для обучения родной речи и письму по книге «Родное слово»

Воспитание и обучение в семье

Осмотрев множество заграничных школ для малолетних детей, я вынес из этого осмотра полное убеждение, что первоначальное воспитание и учение детей, по крайней мере до 8-летнего и даже до 10-летнего возраста более на месте в семье, чем в общественной школе, и что самая школа для малолетних детей тогда только хороша, когда она вполне проникнута семейным характером и более похожа на семью, чем на школу. Я нередко любовался устройством малолетних школ за границей; но всегда находил дурным, что они избавляют от необходимости заниматься с детьми не только таких матерей, у которых весь день поглощён личным и тяжёлым трудом, но и таких, которые очень могли бы посвятить обучению своих малюток те немногие часы или, лучше сказать, минуты дня, какие для этого нужны.

С удивлением заметил я потом, что в самой педагогической стране в мире вовсе не развиты в женщине те педагогические наклонности, которые столь свойственны женской природе. Не вдаваясь здесь в объяснение причин такого странного явления, я скажу только, что желал бы от всей души, чтобы на моей родине, рядом с устройством малолетних школ для детей, не могущих по каким-нибудь уважительным причинам пользоваться счастьем хорошего домашнего воспитания и учения, развивались в русской женщине наклонность и умение – самой заниматься первоначальным воспитанием и обучением своих детей.

Я желал бы, чтобы русская женщина, испытав глубокое наслаждение самой учить и развивать своего ребенка, не уступала этого наслаждения никому без крайней необходимости. Что женщине врождено стремление учить и развивать своё дитя и вместе с тем даны и необходимые для этого способности, в этом не может быть сомнения. И если многие матери, несмотря на всё своё желание не расставаться рано со своими детьми и учить их самим, тем не менее поручают это дело школе или чужим лицам, то это объясняется практической неподготовленностью матерей к делу первоначального обучения.

В моей педагогической практике мне приходилось экзаменовать множество детей, поступающих в младшие классы наших учебных заведений, и между ними весьма редко встречал я таких, которые были бы сколько-нибудь правильно подготовлены к серьёзному учению.

Весьма часто 10-летние дети, даже из достаточных семейств, или едва умели читать, или если читали бойко, то не могли дать никакого отчёта в прочитанном и сколько-нибудь правильно и не

каракулями написать самое простое предложение без грубых ошибок. Дети, умеющие порядочно выражать изустно содержание того, что прочли, и понятно записать простую мысль, были редким исключением. А между тем 10-летнее дитя, вступая в среднее учебное заведение, находит в первом же его классе весьма сложный курс с двумя или даже тремя иностранными языками.

Так как в первоначальном обучении отечественный язык занимает, бесспорно, главное место, и наставник или наставница отечественного языка преподают или по крайней мере должны бы преподавать все остальные предметы и распоряжаться ходом всего обучения и развития детей, то я считаю здесь нелишним высказать предварительно несколько главнейших правил первоначального обучения вообще, прежде чем приступлю к изложению методы преподавания отечественного языка по изданному мною руководству. Конечно, эти общие правила не могут быть здесь ни слишком многочисленны, ни слишком подробны, какими они должны бы быть в особенном педагогическом курсе первоначального обучения. Предлагая здесь отрывочно главнейшие правила первоначального обучения вообще, я делаю это также и для того, чтобы промахи, которые могут быть сделаны во всём первоначальном обучении, не падали потом, в частности, обвинениями на предлагаемую мной методу обучения отечественному языку. Если всё первоначальное обучение страдает каким-нибудь коренным недостатком, то никакая метода преподавания отдельного предмета не принесёт тех результатов, какие могла бы принести при другой обстановке. Эти главные общие правила первоначального обучения в семье и в школе я разделяю на несколько маленьких трактатцев, никак не думая исчерпать ими даже одной методики первоначального обучения.

Я говорю здесь только: 1) о времени для начала учения вообще и о необходимости соображаться с естественным развитием дитяти, зависящим от времени, при всяком новом шаге его обучения; 2) о предметах первоначального обучения; 3) об организации семейного или школьного класса; 4) о школьной дисциплине; 5) о значении обучения русскому языку в первоначальном курсе.

О времени начала учения

Приступая к учению ребенка, надобно иметь в виду, что дитя, независимо от учения, развивается с каждым днём, и развивается сравнительно так быстро, что месяц или два в жизни шестилетнего дитяти приносят более перемен в его душевном и телесном организме, чем потом целый год в возрасте от 10 до 15-ти лет.

Угадать настоящее время для начала учения довольно трудно и, конечно, есть дело практики; но, во всяком случае, лучше начать учение несколько позднее, чем несколько раньше, хотя как то, так и другое имеет свои дурные стороны.

Если вы начинаете вообще учить ребёнка раньше, чем он созрел для учения, или учить его какому-нибудь предмету, содержание которого приходится ему ещё не по возрасту, то неминуемо встретитесь с такими препятствиями в его природе, которые может преодолеть только одно время. И чем настойчивее будете вы бороться с этими препятствиями возраста, тем более принесёте вреда вашему ученику.

Вы требуете от него невозможного: требуете, чтобы он стал выше своего собственного развития, забывая, что всякое органическое развитие совершается в определённый период времени и что наше дело – не ускорять и не замедлять этого развития, а только давать ему здоровую душевную пищу. И зачем, спрашивается, бьётесь вы над преждевременным объяснением детям того или другого, мучите понапрасну и себя и дитя, которое не понимает вас теперь и поймёт, может быть, очень легко через полгода, даже только потому, что проживёт эти полгода?

Но хуже всего то, что, встречаясь преждевременно с чрезмерными требованиями учения вообще и какого-нибудь отдельного предмета в особенности и нападая на непреодолимые по возрасту трудности, дитя может потерять веру в свои собственные силы, и эта неуверенность в нём так укоренится, что надолго замедлит его успехи в учении. Не одно талантливое, нервное и впечатлительное дитя сделалось тупым и ленивым именно потому, что в нём преждевременными попытками подорвана уверенность в своих силах, столь необходимая для человека при всяком деле. Вот почему мы советуем всякому наставнику, заметившему, что какое-нибудь новое дело, несмотря на искренние усилия ребенка, ему не даётся, немедленно прекратить неудачную попытку и отложить её до времени.

Непедагогически также поступает и тот, кто, будучи не в

состоянии поднять ребенка до понимания какого-нибудь предмета, старается понизить этот предмет до уровня детского понимания. Как, например, говорит иной наставник, не познакомить малюток с событиями отечественной истории? И вот для этой цели начинает он перекраивать исторические личности на детский лад: понаделает из Святославов и Владимиров детских куколок и радуется, что дети знают отечественную историю. Но на что, спрашивается, ребёнку и кому бы то ни было такая история? Неужели только для того, чтобы со временем он узнал, каким глупостям его учили в детстве? И куда торопится воспитатель? Зачем не хочет он обождать того времени, когда ребёнок созреет до понимания исторических событий? И не лучше ли бы сделал воспитатель, если бы вместо того, чтобы забегать вперёд, подготовлял дитя к пониманию истории чтением детских рассказов и изучением библейских событий, столь доступных детскому пониманию и вместе с тем превосходно подготовляющих дитя к дельному изучению истории?

Но, отвергая уродование науки для детей, я нисколько не отвергаю сообщения детям тех научных сведений, из какой бы науки они ни были взяты, которые не только могут быть поняты ребёнком (это ещё не причина), но оказываются необходимыми для пополнения и уяснения его детского миросозерцания или полезными для его умственных и словесных упражнений.

Я сказал выше, что лучше опоздать, чем поспешить с началом учения; но и опаздывание имеет своё дурное влияние. Душевные силы ребенка, не направленные вовремя на учебные занятия, принимают часто такое направление, с которым наставнику приходится потом бороться, и не всегда удачно. Всякий опытный наставник согласится со мной, что много встречается в школах детей, которые учатся с трудом именно потому, что начали учиться поздно, и которых обгоняют их товарищи, младшие по возрасту. Но, с другой стороны, я видел также много детей, которые учатся дурно именно оттого, что их послали в школу или дома засадили за азбуку слишком рано.

В Германии дети на шестом году уже идут в народную школу, но в школах малолетних встречается много детей и на пятом году возраста. Что же делают там эти малютки? Хорошо ещё, если им дадут в руки какое-нибудь занятие! Но очень дурно, если их засадят за азбуку или, не давая никакого дела, принудят сидеть сложа ручонки, требующие деятельности, и привыкать к яду томительной школьной скуки. Насмотревшись вволю на эти малолетние школы, я вынес твёрдое убеждение, что если бы школа допускала детей не ранее исполнившихся 7 лет, то достигла бы не только теперешних, но гораздо лучших

результатов, и что школа, допускающая детей от 5 до 7 лет, только напрасно вредит здоровью детей и их естественному развитию, подрывая, таким образом, основы своих собственных учебных успехов. Пусть школа, точно так же, как и медик, не забывает, что она не может дать человеку жизненных сил; а может только устранить препятствия для правильного развития этих сил и предложить здоровую и полезную пищу, вместо вредной.

Православная церковь, допуская детей к исповеди в 7 лет, согласно с физиологией и психологией, признаёт этот год детского возраста окончанием младенчества и началом отрочества, намекая на начало развития самосознания в детях. Начало отрочества должно быть вместе и началом правильного учения.

Я советую, впрочем, уже на седьмом году пробовать заниматься с ребёнком и, по охоте его к рисованию, по способности его сосредоточивать внимание на одном предмете, слушать то, что ему говорят, и выражаться не отрывочными словами, а полными предложениями, заключать о возможности начать методическое обучение.

Если же внимание ребенка слабо, речь его очень отрывиста и бессвязна, выговор слов плох, то лучше, не начиная методического обучения, подготовляйте его к нему беседой о предметах, окружающих дитя или изображённых на картинках, заучиванием со слов какой-нибудь понятной для дитяти песенки; подготовляйте его руку детским рисованием, учите считать пальцы, палочки, орехи; но не начинайте методического учения, пока оно не сделается для ребёнка возможным.

Я не говорю здесь об особенных обстоятельствах, могущих иметь влияние на разрешение вопроса о начале учения, каковы, например, физическое здоровье ребенка, особенные условия его домашней жизни и т. п. Замечу только одно, что чем легче метода учения, представляющаяся ребёнку, тем раньше может быть начато учение. Если вы думаете засадить ребенка за азы и буки, то и в семь лет будет ещё слишком рано.

Предметы первоначального учения

С чего следует начинать учение? В прежнее время на этот вопрос ответ был очень лёгок: с чего же, как не с азбуки? Но современная рациональная педагогика при решении этого вопроса обращает внимание на детскую природу и замечает, что чем моложе ребёнок, тем менее способен он к постоянству деятельности в каком-нибудь одном направлении; тем быстрее устаёт он ходить, сидеть, держать в руках самую лёгкую вещь, даже лежать, и что тот же ребенок, перемешивая всевозможные роды деятельности и, по-видимому, вовсе не отдыхая, резвится целый день и удивляет взрослого своей неутомимостью. То же самое замечается и в душевной деятельности дитяти: чем моложе дитя, тем менее способно оно к постоянству какой бы то ни было душевной деятельности в одном направлении, тогда как, разнообразя свои занятия, может работать довольно долгое время. Самая перемена занятий действует на ребёнка лучше даже полного отдыха, который, конечно, необходим в своё время. Ребёнок, видимо, устал читать, внимание его ослабело, процесс понимания остановился: заставьте дитя полчаса пописать, порисовать, посчитать, попеть и – заметите, что, воротившись потом к чтению, ребёнок снова стал и понятлив, и внимателен.

Конечно, способность к постоянству умственной деятельности в одном направлении есть одно из важнейших условий всякого учения; но способность эта развивается мало-помалу, постепенно; а преждевременными чрезмерными усилиями вы можете только подорвать это развитие и заметите, что дитя не только перестанет идти вперёд, но как бы подвинется назад, будто в душе его лопнула какая-то слишком натянутая струна. Приучайте же ребёнка к постоянству деятельности в одном направлении, но приучайте осторожно, понемногу; а в первое время учения чем разнообразнее будет ваш урок и чем разнообразнее деятельности, которых вы требуете от детей, тем более вы успеете сделать. Если в полтора или в два часа занятий дети у вас и почитают, и попишут, и порисуют, и пропоют две-три песенки, и посчитают, и прослушают или расскажут какое-нибудь событие из библейской истории, то в конце месяца не только сумма приобретённого ими, но и то, что приобрели они в каждом отдельном знании и умении, будет больше того, чем могли бы приобресть они, занимаясь всё это время одним только этим знанием или умением.

Так, например, при таких разнообразных занятиях во время урока они сделают более успехов в чтении, чем сделали бы тогда,

если бы каждый ваш урок вы посвятили одному чтению. Ничто не противоречит так природе ребенка, как засадить его за одну азбуку, не давая ему в это время никаких других занятий, и держать его за этой азбукой по нескольку часов, а когда он, наконец, её одолеет, перейти к такому же занятию складами и т. д.

На основании вышеизложенного физиологического и психического закона, современное первоначальное обучение открывается не одним, но несколькими предметами: наглядное обучение, письмо, рисование, детские работы, чтение, счёт, библейские рассказы, пение и гимнастика сменяют друг друга и поддерживают в ребёнке телесную и душевную бодрость и свойственную этому возрасту весёлость.

Но, заметит при этом иная мать, как же мне заниматься самой первоначальным обучением, если я должна знать столько предметов? Напрасная робость: каждая сколько-нибудь порядочно образованная женщина, при небольшом старании, может преподавать все эти предметы детям от 7 до 8 и даже до 9 лет.

Предметов много, но в каждом из них ребёнок может усвоить только то немногое, что очень доступно всякой сколько-нибудь развитой женщине. Трудно ли ей, например, при малейшей способности к пению, усвоить голоса трёх-четырёх молитв и десятка песен, годных для детей, приготовить самой, руководствуясь Библией, 20 и много 30 рассказов из Ветхого и Нового Завета, выучиться руководить пятью-шестью фребелевскими работами, рисовать по квадратикам и присмотреться к десятку первоначальных гимнастических движений? А вот и всё, что могло бы затруднить мать, которая, получив порядочное образование, хочет сама приняться за первоначальное обучение своих детей.

Но чем разнообразнее предметы первоначального обучения, тем необходимее, чтобы все эти предметы или по крайней мере большинство их преподавались одним лицом. Если же вы думаете на каждый отдельный предмет взять учителя или учительницу, то лучше уменьшите число предметов до возможной степени.

Полезное и даже необходимое разнообразие предметов первоначального обучения и возможно только при том условии, чтобы в нём, собственно говоря, не было никаких отдельных предметов, а все сливалось в одно разумное воздействие взрослого лица, дающего пищу деятельности детей и направляющего всю эту разнообразную деятельность к одной разумной цели – ко всестороннему развитию телесного и душевного организма дитяти и приготовлению его к тому изучению отдельных предметов, которое ожидает его впереди.

Русская пословица, что «у семи нянек дитя без глаза», ни к чему так не применима, как к первоначальному обучению. Множество наставников, ревнующих каждый о своём предмете, могут начинить дитя всякими знаниями и умениями, но умственные глаза его останутся нераскрытыми. Итак: чем более разнообразия в учебных занятиях и чем менее разнообразия в учащих, тем лучше для первоначального обучения.

Организация первоначального обучения

Под именем организации учения разумею я здесь: распределение времени занятий; продолжительность их; распределение занятий между детьми одного класса или одной семьи, но различных по возрасту, познаниям и развитию.

Я советую начинать учение лучше несколько позднее и назначать для него сначала как можно меньше времени; но с первого же раза отделить его от игры и сделать серьёзной обязанностью для ребёнка. Конечно, можно выучить ребёнка читать и писать играючи, но я считаю это вредным, потому что чем долее вы будете оберегать ребёнка от серьёзных занятий, тем труднее для него будет потом переход к ним. Сделать серьёзное занятие для ребёнка занимательным – вот задача первоначального обучения. Всякий здоровый ребёнок требует деятельности, и притом серьёзной деятельности: с меньшим удовольствием играет он со своими сверстниками, чем помогает отцу или матери в каком-нибудь серьёзном деле, если только это дело не превышает его сил и не требует от него такого продолжительного постоянства, которое приходится ему не по возрасту. Следовательно, с первых же уроков приучайте дитя полюбить свои обязанности и находить удовольствие в их исполнении.

Для достижения этой цели я советую, приступая к учению, тогда же назначить для него определённое время и место (этот совет относится, конечно, только к семейному обучению). Пусть книги и вещи, употребляемые при учении, лежат на месте, и пусть дети не трогают их не во время уроков. Помните, что, нарушая эти простые правила, а также манкируя часто уроками или перестанавливая их с одного часа на другой, вы кладёте в душу дитяти те семена беспорядочности в делах, которые, развившись с течением времени, могут отравить всю его жизнь. Скупо отделите минуты от вашего дня для занятий с детьми; но, отделив их раз, не берите назад. Берегитесь, чтобы дитя не привыкло к тому, что оно может отделаться от уроков: тогда урок, от которого оно не может отделаться, покажется ему тяжёлым.

Конечно, сделав занимательным свой урок, вы можете не бояться наскучить детям, но помните, что не всё может быть занимательным в учении, а непременно есть и скучные вещи, и должны быть. Приучите же ребёнка делать не только то, что его занимает, но и то, что не занимает, – делать ради удовольствия исполнить свою обязанность. Вы приготовляете ребёнка к жизни, а в жизни не все обязанности занимательны, и если вы до 10 лет

будете учить дитя играючи, то приготовите ему страшную муку, когда встретится он потом с серьёзными учебными обязанностями, иногда вовсе не занимательными. Что касается до продолжительности урока, то на первое время довольно будет часа поутру и полчаса после обеда. На следующий год можно будет прибавить по получасу – полтора часа утром и час после обеда; далее – два часа утром и по крайней мере до 9 лет не идти выше трёх часов ежедневных занятий.

Сначала через каждые полчаса, а потом через час давайте полный отдых ребёнку – пусть он немного побегает, порезвится и привыкнет принуждать себя переходить от игры к делу. Задавать детям внеклассные уроки в этом возрасте положительно вредно; и только на десятом году, и то после хороших предварительных классных занятий в прежние годы, можно допустить небольшие уроки вне класса, имея в виду, что такие уроки ожидают детей в большинстве наших учебных заведений.

Припомним только себе, сколько слез и мучений стоили каждому из нас эти заданные внеклассные уроки и какую ничтожную пользу они принесли. Нет ничего легче для учащих, как отметить ногтем или карандашом страницу в книге и задать ребенку выучить её к следующему разу. Но посмотрите, как ребёнок, предоставленный слишком рано самому себе, бьётся над этой мучительной страницей, как зубрит её бестолково, удесятеряя свой труд неумением за него взяться, как пачкает и тетрадь, и руки, и лицо чернилами, какими горькими слезами обольёт иную неудающуюся букву – и вы поймёте, откуда иногда берётся в детях отвращение к учению. Кроме того, помните, что вы вашим уроком не только испортили ребёнку то время, когда он сидел за ним, но испортили ему целый вечер, а может быть, и целый день и что, играя, он бледнеет и вздрагивает, вспоминая залитую чернилами страницу или невыученные строки. Мы сильно заблуждаемся, если думаем, что жизнь ребёнка в школьном возрасте вся принадлежит школе; нет, школа имеет только весьма небольшую долю в том естественном развитии дитяти, на которое гораздо больше влияния оказывают время, природа и семейная жизнь. Школа не имеет права вторгаться в чуждую ей область и мешать своими уроками влиянию других великих воспитателей человека: природы и жизни.

Итак, при первоначальном обучении дети должны исполнять все свои уроки в классе, под надзором и руководством учащих, которые сначала должны выучить ребенка учиться, а потом уже поручить это дело ему самому. Из этого учения уроков в самом классе, при учащем, выходит много полезных последствий; во-первых, как я уже сказал, тогда уроки не мешают ребёнку

свободно развиваться в семье под влиянием природы и окружающих его людей, не лишают его сна и аппетита, не отравляют его игры; во-вторых, учитель, задавший урок, видит, как этот урок исполняется ребёнком, и замечает, может быть, свои собственные ошибки в преподавании; в-третьих, наблюдая за ребёнком, выполняющим урок, учитель всего удобнее изучает дитя, замечает, что ему даётся легко и что трудно, и предупреждает всякое ложное понимание, часто превращающееся посредством зазубривания в умственный недостаток, который надобно потом искоренять; в-четвёртых, дитя выучивается учиться под руководством наставника, а это в первоначальном обучении важнее самого учения.

Но, может быть, заметят мне иные: назначая на урок так мало времени и не задавая внеклассных уроков, нельзя успеть многого. Правда, но многого же и не требуется. Если ребёнок в продолжение трёх лет занимается, и действительно разумно занимается, каждый день от 2 до 3 часов, то он может быть так приготовлен к слушанию гимназического курса, как теперь не бывает подготовлен почти ни один десятилетний мальчик, являющийся к экзамену. Он будет в состоянии говорить связно и толково, читать плавно, с явным пониманием того, что читает (если, конечно, читаемое ему доступно по содержанию), считать бойко в уме и на письме в пределах четырёх первых правил арифметики; знать наизусть 20 или 30 стихотворений и уметь рассказывать столько же маленьких рассказов; записать толково, чётко и красиво небольшую мысль без важных орфографических ошибок и поставить главные знаки препинания; рассказать 20 или 30 событий из Ветхого и Нового Завета; рисовать простые предметы, хотя по четвероугольникам; чертить карту своей комнаты, дома, улицы, города или деревни и рассказывать эту карту или читать её, как говорят в Германии. Но главное – ребёнок принесёт с собой в школу уменье и охоту учиться, способность сосредоточивать своё внимание в продолжение довольно долгого времени и усваивать быстро то, что без привычки усваивается очень медленно. Это совершенно достаточно для 10-летнего дитяти.

Отчего же, скажут нам, в большей части случаев, начиная учение ранее, чем я полагаю, употребляя на него больше времени и задавая внеклассные уроки, не успевают достигнуть и половины выставленных мною результатов? Да именно оттого, что, отнимая много времени из детской жизни, растрачивают большую часть этого времени понапрасну, без пользы для учения и со вредом для физического и умственного развития ребёнка; оттого, что первоначальное учение наше устроено так, что дитя, просидев на

уроках 4 часа в день и больше, хорошо ещё, если действительно займётся 15 и много 20 минут в эти 4 часа; а иной счастливец так и выйдет из класса, не занявшись ни одной минуты, если на его долю в этот раз не выпало быть спрошенным. Мы отнимаем много времени у жизни ребёнка и, к стыду нашему, растрачиваем это драгоценное для развития человека время не только понапрасну, но часто с большим вредом для детей, заставляя их страдать в классе от неподвижности и скуки. Если же мы устроим наш урок так, что все дети будут в продолжение его действительно работать постоянно, то заметим, может быть, что время, назначенное мною для уроков, не только коротко, но слишком продолжительно, хотя оно, как каждое полное содержания время, проходит для личного ощущения очень быстро.

Мы заметим, что дети чувствуют усталость, но уже не от скуки и неподвижного сидения, а от работы, и что в продолжение часа мы сделали многое. Я убеждён, что усовершенствование педагогических приёмов приведёт ещё к большему умению пользоваться временем и что даже то число часов, которое назначают теперь в лучших школах для первоначального обучения, со временем покажется слишком большим.

В наших первоначальных школах, обучающих грамоте, часто жалуются на то, что дети, поступая в школу в различное время года, делают невозможным систематическое занятие с целым классом. Конечно, если дети поступают в неопределённые сроки – сегодня приведут одного, через неделю другого и так круглый год, – то никакое систематическое обучение не возможно. Но для облегчения родителей следует в такой школе назначить приём не иначе как по третям года, а самый класс разделить на три группы. Такое деление класса на группы, из которых одна сильнее другой, не только не вредно, но даже полезно, если наставник умеет, занимаясь с одной группой сам, дать двум другим полезное самостоятельное упражнение. В Швейцарии я видел превосходные школы, где учитель таким образом занимается разом с шестью последовательными годовыми классами и тем множеством разнообразных предметов, какие предлагает курс шестилетней школы. Не требуя от наших наставников такой усиленной и разнообразной деятельности, для которой нужна специальная подготовка, я не вижу никаких затруднений для каждого благоразумного человека, принимающегося за первоначальное обучение, учить разом три или четыре немногочисленных отдела одного класса, занимаясь лично с одним из этих отделов и давая другим самостоятельные упражнения, особенно если всё учение не выходит из предела нашей элементарной школы. Одни ученики пишут, другие читают, третьи решают арифметическую

задачу, четвёртые занимаются с учителем – это самая правильная деятельность школы, и не только не хуже, но гораздо лучше той, когда сам учитель всё время занимается с целым классом.

Прежняя схоластическая школа взваливала весь труд учения на плечи детей, давая в руки учителя только ферулу для того, чтобы подгонять ленивых. Следовавшая затем школа ударилась в другую крайность: она взваливала весь труд на учителя, заставляя его развивать детей так, чтоб для них это развитие не стоило никаких усилий. Новая школа, напротив, разделяет и организует труд учителя и учеников: она требует, чтобы дети, по возможности, трудились самостоятельно, а учитель руководил этим самостоятельным трудом и давал для него материал. Вот почему сказал я, что класс, состоящий из нескольких отделов, последовательных по развитию и занятиям, даже больше представляет условий для правильного учения, чем класс, состоящий из детей одного возраста, развития и познаний. Кроме того, если наставник привыкнет к такому совместному и одновременному обучению нескольких классов в одном классе и войдёт в свою настоящую роль – руководителя самостоятельным учением детей, – то он будет в состоянии учить одних и тех же детей два и три года сряду; а это есть важное условие успеха в первоначальном учении, в котором не только разнообразие учителей, преподающих в одно время, но и ежегодный переход учеников от одного учителя к другому приносит много вреда, лишая учение воспитательной и развивающей силы.

Эта заметка относится и к семейному обучению в том отношении, что часто родители, избегая излишних издержек, учат одному и тому же детей различного возраста. Это чрезвычайно вредно: напрягая чересчур силы одного, не упражняя как следует сил другого, такое учение поселяет в то же время между детьми одной семьи весьма дурные чувства – зависть, тщеславие и часто ненависть там, где должна царствовать братская любовь. Различие в возрасте детей нисколько не мешает, а напротив, помогает одновременно заниматься с ними, если только наставник или наставница, не задавая внеклассных уроков, сумеют заниматься с одним ребёнком, а другому дать самостоятельное занятие.

При составлении моего учебника, я именно имел в виду дать учащему возможность занять одновременно нескольких детей или несколько небольших классов. С первых же уроков я представляю упражнения для самостоятельной деятельности детей.

Классная дисциплина

Если мы устроили наш класс по началам, высказанным выше; если мы ввели в него порядок и стройность в занятиях, не утомляем детей слишком продолжительным для их возраста занятием в одном направлении и в то же время не допускаем и классной скуки, не оставляя ни на одну минуту ни одно дитя без дела; если мы сумели сделать эти занятия занимательными для ребёнка и в то же время собственной своей ревностью и серьёзностью, никогда, впрочем, не переходящею в суровость, внушили детям уважение к исполнению своих обязанностей, если сделали эти обязанности ни слишком лёгкими, чтобы их нельзя было заметить, ни слишком трудными, чтобы погнулась под ними слабая натура дитяти; если не требуем от ребёнка развития, которого он ещё не достиг, и даём достаточную пищу тому, которое в нём в настоящее время совершается; если, наконец, нравственная природа наша такова, что дети могут полюбить нас, – то классная дисциплина в наших руках.

В старой школе дисциплина была основана на самом противоестественном начале – на страхе к учителю, раздающему награды и наказания. Этот страх принуждал детей не только к несвойственному, но и вредному для них положению: к неподвижности, классной скуке и лицемерию. Ребёнок вялый, неподвижный по натуре, легче других выносящий школьную скуку, или ребёнок, быстро выучившийся лицемерить, смотреть на учителя с величайшим вниманием и в то же время щипать товарища под скамьёй, получал награду; дети живые, подвижные, жадно требующие пищи своим развивающимся способностям, откровенные, не умеющие скрывать своих душевных движений, – подвергались наказаниям. Дорого все мы поплатились за это смирное сидение в классе!

«Выражение – сидеть смирно (говорит Нестор швейцарских педагогов, Шерр) отлично обличает дух старой школы: она не хотела возбуждать, оживлять, давать деятельность детям; она не хотела удовлетворять законным потребностям свежей, подвижной детской природы и заставляла детей сидеть смирно, бессмысленно, ничего не делая». Грех этот, к сожалению, ещё царствует во многих наших школах, и он-то именно порождает ту кучу школьных проступков, с которыми так трудно бороться дисциплине. В школьной скуке скрывается источник множества детских проступков и даже пороков: шалостей, лени, капризов, отвращения от учения, хитрости, лицемерия, обманов и тайных грехов. Уничтожьте школьную скуку – и вся эта смрадная туча,

приводящая в отчаяние педагога и отравляющая светлый поток детской жизни, исчезнет сама собой.

Всё школьное учение и вся школьная жизнь должны быть проникнуты разумным, религиозным и нравственным элементом. В школе должна царствовать серьёзность, допускающая шутку, но не превращающая всего дела в шутку, ласковость без приторности, справедливость без придирчивости, доброта без слабости, порядок без педантизма и, главное, постоянная разумная деятельность. Тогда добрые чувства и стремления сами собой разовьются в детях, а начатки дурных наклонностей, приобретённые, быть может, прежде, понемногу изгладятся.

Это, так сказать, гигиеническое влияние школы действует незаметно, но чрезвычайно сильно и прочно. Оно гораздо важнее того патологического влияния, которое оказывает школа поощрениями, наказаниями и моральными наставлениями.

Поощрения и наказания уже не безвредные гигиенические средства, предупреждающие болезнь или излечивающие её правильной нормальной жизнью и деятельностью, а лекарства, которые вытесняют болезни из организма другою болезнью. Чем менее нуждается школа или семья в этих, иногда необходимых, но всегда лекарственных и потому ядовитых средствах, тем лучше; и пусть педагог не забывает, что если поощрения и наказания остаются и до сих пор необходимыми для детей, то это показывает только несовершенство искусства воспитания. Лечат только больного; но, к несчастью, в наше время болезни нравственные и физические – весьма обыкновенная вещь в детском возрасте; а наше домашнее воспитание и устройство школ, в особенности закрытых, таково, что не только не уничтожают зачатков нравственных и физических болезней, но часто развивают их с ужасающей быстротой и силой, так что для излечения их приходится прибегать к ядам, вытесняющим одну болезнь и поселяющим на её место другую. Таковы все наказания и поощрения, действующие сильно на детское самолюбие, а также основывающиеся на одном страхе, чувстве боли и т. п. Много говорили у нас о том, чтобы выгнать все наказания из школы; но рациональнее было бы требовать такого устройства школ, при котором награды и наказания сделались бы ненужными. Что касается до моральных сентенций, то они едва ли даже не хуже наказаний, если относятся к детям того возраста, о котором здесь говорится.

Приучая детей слушать высокие слова нравственности, смысл которых не понят, а главное, не прочувствован детьми, вы приготовляете лицемеров, которым тем удобнее иметь пороки, что вы дали им ширмы для закрытия этих пороков.

Здесь, говоря только о классной дисциплине, я не имею надобности входить в подробности нравственных детских болезней и средств их излечения; но, повторяю ещё раз, что разумно устроенная классная деятельность есть одно из рациональнейших и действительнейших гигиенических средств, не только предупреждающих нравственные детские болезни, но и излечивающих их разумной деятельностью и той правильной жизнью, которой проживает ребёнок в свои два часа в классе. И новейшая медицина, и новейшая педагогика начинают смотреть с недоверием на все сильные специфические средства, восхваляемые в прежнее время, и обе прибегают охотнее к средствам гигиеническим с одной и той же целью – разумною жизнью и разумною деятельностью не только вытеснить болезнь, зародившуюся под условиями противоположными, но и изменить самую почву, на которой эта болезнь выросла. В разумно устроенной школе наказаний за леность быть не может, потому что уроки выучиваются в классе; наказаний за шалости – также, потому что дети заняты и шалить им некогда. Всё, что может быть допущено в такой школе, так это самые лёгкие взыскания за невнимательность или поощрения за внимание.

Кое-что о первых уроках в школе

Первые два-три урока с детьми, только что поступившими в школу, можно употребить на то, чтобы устроить между ними некоторый порядок, ознакомиться с ними и ознакомить их с собою и школою: следовательно, это, скорее, беседы, чем уроки. Тон на этих беседах должен быть как можно менее формален. Учитель должен говорить с детьми тем языком, к которому они привыкли в своих семействах; конечно, без той грубости, какую иногда употребляют родители. Если дети, посещающие школу, говорят на каком-нибудь особенном наречии, то учитель должен говорить на этом наречии, приводя детей мало-помалу к пониманию общерусского литературного языка.

Какого-нибудь подражания детскому лепету вовсе не нужно; но не должно также трактовать детей как взрослых. Наши ласковые уменьшительные имена: Коля, Ваня, Маша – совершенно уместны; употребление холодно-вежливого «вы», которое хотели было ввести у нас, скорее пугает дитя, чем ободряет.

С вопросами своими учитель обращается к целому классу и потом называет дитя, которое должно дать ответ. На первых же уроках учитель должен приучать детей к этой форме вопросов и ответов. Если вопрос нов и ответ на него сколько-нибудь затруднителен, то учитель обращается к одному из более способных, развитых и бойких детей, которые своими ответами ободряют робких. Неправильный ответ ребёнка можно поправить, но только в главном и без большой настойчивости, не забывая, что дурные привычки и недостатки выговора исправляются не разом и что очень вредно внушить ребенку убеждение в слабости его сил для выполнения того, что от него требуется.

В эти же первые уроки учитель может приучить детей к некоторым классным движениям по команде, которые полезны не только потому, что дают детям возможность подвигаться и размять свои усталые от сидения члены, но ещё более потому, что помогают учителю возбуждать и сосредоточивать на своих словах и движениях внимание класса. Эти движения должны быть немногочисленны и просты: встаньте, сядьте, руки на стол, руки назад, поднимите правую руку, левую, выйдите из-за скамей, перемените места, первая скамья встань, вторая – сядь и т. п. Ещё лучше, если учитель приучит детей к некоторым из этих движений по немой команде какими-нибудь условными знаками.

Прекрасное, освежающее и гармонирующее класс средство есть классное пение. Вы заметили, что класс устал, рассеян,

работает вяло, начинаются зевки, маленькие шалости: заставьте пропеть какую-нибудь песенку – и всё придет опять в порядок, энергия возродится, и дети начнут работать по-прежнему. Если учитель не умеет петь, пусть приучит детей произносить целым классом какие-нибудь молитвы, стихотворения, пословицы: это может заменить отчасти пение как средство, освежающее утомлённый и расстроившийся класс.

В школе начинать учение чтению и письму с первых же уроков я не советую, потому что масса новых впечатлений для ребёнка и так слишком велика: надобно дать ребёнку время осмотреться, попривыкнуть к своему новому положению, и тогда только можно уже рассчитывать на его внимание.

В первые уроки можно показать детям несколько картинок и тем вызвать их на беседу: показать, как складывать из палочек две-три нехитрые фигурки, нарисованные учителем на доске, научить пересчитать пальцы и т. п. Если учитель занят другим классом, то может отпустить новичков ранее, но никак не внушать им того убеждения, что в классе можно сидеть и ничего не делать.

О значении отечественного языка в первоначальном обучении

Дитя входит в духовную жизнь окружающих его людей единственно чрез посредство отечественного языка, и, наоборот, мир, окружающий дитя, отражается в нём своей духовной стороной только чрез посредство той же среды – отечественного языка.

В другом месте я уже говорил о глубоком, центральном, значении отечественного языка не только в первоначальном обучении, но и в средних учебных заведениях. Здесь же, имея более близкую цель, я укажу только на влияние, которое имеет хорошее или дурное приготовление в отечественном языке на всё учение дитяти.

Изучение каждого предмета передаётся ребенку, усваивается им и выражается всегда в форме слова. Дитя, которое не привыкло вникать в смысл слова, темно понимает или вовсе не понимает его настоящего значения и не получило навыка распоряжаться им свободно в изустной и письменной речи, всегда будет страдать от этого коренного недостатка при изучении всякого другого предмета.

Скажу ещё яснее: наставник рассказывает детям какое-нибудь библейское происшествие, но дети не понимают настоящего значения многих слов, эпитетов, видов глагола, наречий, союзов и, следовательно, не понимают вполне настоящего смысла рассказа. Дети не привыкли вникать в связь предложений, в отношение придаточных к главному, не понимают значения вводного, не видят, где причина и где следствие, где случайное и где необходимое, не привыкли даже задать себе вопрос, о ком или о чём говорится и т. п., вот и вся речь наставника отражается в их головах бессвязными и перепутанными фразами.

Уча урок по книге, дитя встречается ещё с большими затруднениями, потому что тут нет учителя с его мимикой и интонацией, которые могли бы показать, что в книге главное, что второстепенное и о чём говорится только мимоходом, – и вот дитя, вместо того чтобы прочесть раза два урок со вниманием и усвоить его совершенно своей свежей детской памятью, учит печатные строчки, помнит, в какой строчке какое слово поставлено, а урока всё-таки не знает. Далее приходится ребёнку рассказывать свой урок, и вот опять новая борьба с непривычкой его к отечественному слову: он не может заменить ни одного слова другим, не может переставить свободно двух слов, и язык

его точно в цепях тех строчек, которые он заучил. Ему остаётся только вызубрить слово в слово, но и тут невыломанный язык его путается и ошибается при каждом трудном звуке.

То же самое испытывает дитя, не приготовленное как следует в отечественном языке, при изучении истории, географии, естественных наук и математики, когда ему приходится объяснять теорему или выражать своими словами какую-нибудь математическую задачу. Не ясно ли теперь, что преподавание отечественного языка в первоначальном обучении составляет предмет главный, центральный, входящий во все другие предметы и собирающий в себе их результаты, и что я имел право взглянуть на наставника отечественного языка как на руководителя всего первоначального учения и подать ему некоторые общие педагогические советы?

Теперь я могу приступить прямо к изложению методики первоначального преподавания отечественного языка по предлагаемому мною руководству.

Первые занятия отечественным языком

Когда новый класс примет несколько стройный вид, привыкнет слушать учителя и исполнять его требования, тогда можно уже начать систематическое обучение отечественному языку, преподаванием которого я и займусь теперь, выразив выше полную необходимость сопровождать его и другими занятиями.

Первоначальное обучение отечественному языку разделяется на три совместно идущие занятия: 1) наглядное обучение; 2) приготовительные упражнения в письме и 3) звуковые упражнения, приготовляющие к чтению. Все эти три упражнения должны идти одновременно, сменяя одно другое в каждом уроке; но для ясности изложения я должен говорить о каждом отдельно.

О наглядном обучении

Способствовать развитию изустной речи в детях есть, без сомнения, одна из важнейших обязанностей учителя русского языка. Никто, конечно, не сомневается, что изустная речь развивается единственно от упражнений. Следовательно, наставник русского языка обязан дать упражнение изустной речи детей и руководить этими упражнениями. Это – едва ли на главная его обязанность и потому, наконец, что изустная речь служит основанием письменной.

Но изустная речь основана на мышлении: следовательно, наставник русского языка обязан дать детям упражнения, возбуждающие мысль и вызывающие выражение этой мысли в слове. Но чем вы возбудите мысль ребёнка и вызовете из него самостоятельное слово, как не показав ему какой-нибудь предмет или изображение предмета? Вот почему я помещаю наглядное обучение в число обязанностей наставника русского языка и ставлю это занятие прежде двух других – обучения письму и чтению, хотя все эти три занятия, конечно, должны идти одновременно.

О наглядном обучении у нас говорили и писали много; но почти ничего не сделали, чтобы оно могло, хотя мало-помалу, входить в наши школы и в наши семейства. Даже самая идея наглядного обучения как-то плохо привилась у нас и встретила много противников. По моему мнению, это лучшее доказательство того, что мы, с охотою витая в высших сферах идей и не отказываясь свысока бросить взгляд и на воспитание, не потрудимся никогда вникнуть в самую идею первоначального обучения, считая это дело или слишком лёгким, или слишком маловажным, так что идея первоначального обучения живёт у нас в каких-то неопределённых формах, темна и не проникнута светом сознания. Иначе в наглядном обучении мы видели бы необходимое и неизбежное дело при первых занятиях с детьми.

Что такое наглядное обучение? Да это такое учение, которое строится не на отвлечённых представлениях и словах, а на конкретных образах, непосредственно воспринятых ребёнком: будут ли эти образы восприняты при самом учении, под руководством наставника или прежде, самостоятельным наблюдением ребенка, так что наставник находит в душе дитяти уже готовый образ и на нём строит учение.

Этот ход учения, от конкретного к отвлечённому, от представления к мысли, так естественен и основывается на таких ясных психических законах, что отвергать его необходимость

может только тот, кто вообще отвергает необходимость сообразоваться в обучении с требованием человеческой природы вообще и детской в особенности.

Весь наш мыслительный процесс, руководимый внутренней врождённой ему силой идеи, состоит только из тех элементов, которые были восприняты нами из внешнего мира. Идея принадлежит нашему духу; но материала для работ и выражения этой идеи нет другого, кроме того, что даёт внешний, видимый, ощущаемый мир. Весь наш язык проникнут этими влияниями внешнего материального мира.

Непосредственно воспринятые нами из внешнего мира образы являются, следовательно, единственными материалами, над которыми и посредством которых работает наша мыслительная способность, хотя идея работы принадлежит нам.

Занимаясь наукой, мы привыкаем мало-помалу отвлекаться от употребляемых нами материалов, не будучи в состоянии никогда и ни в одном слове оторваться от них совершенно. Но дитя, если можно так выразиться, мыслит формами, красками, звуками, ощущениями вообще, и тот напрасно и вредно насиловал бы детскую природу, кто захотел бы заставить её мыслить иначе. Таким образом, облекая первоначальное учение в формы, краски, звуки – словом, делая его доступным возможно большему числу ощущений дитяти, мы делаем вместе с тем наше учение доступным ребёнку и сами входим в мир детского мышления.

Верность наших заключений и вся правильность нашего мышления зависят: во-первых, от верности данных, из которых мы делаем логический вывод, и во-вторых, от верности самого вывода. Как бы ни были логически верны наши выводы, но если данные, воспринятые нами из внешнего мира, неверны, то и выводы будут ложны. Отсюда вытекает обязанность для первоначального обучения – учить дитя наблюдать верно и обогащать его душу возможно полными, верными, яркими образами, которые потом становятся элементами его мыслительного процесса.

Всякое не мёртвое, не бесцельное учение имеет в виду готовить дитя к жизни; а ничто не может быть важнее в жизни, как уметь видеть предмет со всех сторон и в среде тех отношений, в которые он поставлен. Если мы вникнем глубже в то, что обыкновенно зовётся в людях замечательным или даже великим умом, то увидим, что это, главным образом, есть способность видеть предметы в их действительности, всесторонне, со всеми отношениями, в которые они доставлены. Если учение имеет претензию на развитие ума в детях, то оно должно упражнять их

способность наблюдения.

Кто не замечал над собою, что в памяти нашей сохраняются с особенной прочностью те образы, которые мы восприняли сами посредством созерцания, и что к такой, врезавшейся в нас, картине мы легко и прочно привязываем даже отвлечённые идеи, которые без того изгладились бы быстро? Вот почему сам божественный учитель наш показал нам великий пример наглядного обучения: Он брал полевую лилию и, указывая на неё, говорил о доверенности к провидению; он указывал на стены иерусалимские и говорил о суете всего земного, брал самые простые общеизвестные примеры из обыденной жизни и выводил из них высокое учение о Царстве Божьем.

Детская природа ясно требует наглядности. Учите ребёнка каким-нибудь пяти неизвестным ему словам, и он будет долго и напрасно мучиться над ними; но свяжите с картинками двадцать таких слов, и – ребенок усвоит их налету. Вы объясняете ребёнку очень простую мысль, и он вас не понимает: вы объясняете тому же ребёнку сложную картину, и он вас понимает быстро. Попробуйте одно и то же происшествие рассказать двум детям, одинаково способным: одному – по картинкам, другому без картинок – и вы оцените тогда всё значение картинок для ребёнка. Показывание картинок и рассказы по ним – лучшее средство для сближения наставника с детьми. Ничем вы не можете так быстро разрушить стену, отделяющую взрослого человека от детей, и в особенности, учителя от учеников, как показывая и объясняя детям картинки. Если вы входите в класс, от которого трудно добиться слова (а таких классов у нас не искать стать), – начните показывать картинки, и класс заговорит, а главное, заговорит свободно, непринуждённо, что, конечно, необходимо для учителя русского языка, если он не суживает своей обязанности до выучки детей чтению, письму и орфографии.

При наглядном обучении учитель, так сказать, присутствует при самом процессе формирования языка в детях и может направлять этот процесс. Причём главное дело опять делает та же картинка: она поправляет ложный эпитет, приводит в порядок нестройную фразу, указывает на пропуск какой-нибудь части – словом, выполняет на деле легко то, что учителю на словах выполнить чрезвычайно трудно.

В Германии и Швейцарии нет уже спору о наглядном обучении; но спорят ещё о том, должно ли его сделать предметом отдельного преподавания или только делать преподавание всех предметов наглядным. Практичнее всего, мне кажется, вести наглядное преподавание отдельно до тех пор, пока дети начнут

читать порядочно и без большого труда, и потом слить наглядное обучение с объяснениями употребляемой в школе книги для чтения, что, конечно, возможно только тогда, если сама книга приспособлена к систематическому наглядному обучению.

Что же касается до отдельного наглядного обучения в первый год школы, то я могу указать только на крайнюю его потребность; но не могу ничего дать для удовлетворения этой потребности. Издание сколько-нибудь порядочных картин для наглядного обучения обходится так дорого, а самая потребность этих картин сознана нашим обществом и нашими школами так мало, что едва ли кто-нибудь решится затратить на это дело значительный капитал.

Вот почему я могу только посоветовать наставнику русского языка, принимающемуся за дело первоначального обучения, достать где-нибудь десяток сносных картин, которые по содержанию своему могли бы вызвать детей на беседу: это могут быть ландшафты, изображения животных и растений, какие-нибудь сцены из народной жизни и т. п. Пусть учитель создаст себе план бесед по этим картинам и ведёт эти беседы не торопясь, но и не надоедая детям излишними подробностями.

Картины не должны быть известны детям, не должны висеть в классе, иначе они потеряют свой интерес. Пусть учитель приносит в класс картину за картиной, меняя их тогда, когда всё содержание картины будет беседой исчерпано и когда дети приобретут навык рассказывать картину порядочно для своего возраста.

Успех и от такого наглядного обучения будет значительный; но пусть наставник не думает, что это наглядное обучение таково, как оно должно быть.

Правильное наглядное обучение имеет свою систему, свои правила и приёмы, о которых распространяться здесь я считаю излишним, так как у нас пока нет средств для такого обучения.

О первоначальном обучении грамоте вообще

Новейший рациональный способ обучения детей грамоте следует, в отличие от всех прочих, назвать историческим, потому что он основан на способе, которым, как можно предполагать, был изобретён письменный язык.

Величайший подвиг изобретателей письменного языка состоял в том, что они, не довольствуясь иероглифическими изображениями понятий, стали вслушиваться в слова и разделили слова на простые звуки. Сравнивая же потом звуки в различных словах, заметили, что эти звуки немногочисленны и постоянно повторяются, только в различных сложениях. Изобрести условные значки для этих звуков, а вместе и азбуку было уже делом лёгким.

Заслуга новой звуковой методы обучения грамоте именно в том и состоит, что она оторвалась от прежней искусственной, схоластической методы и обратилась на естественный исторический путь: обратилась прямо к изучению звуков как элементов изустного слова и их начертаний.

Многие, однако ж, в особенности у нас, ещё не совершенно сознали преимущества звуковой методы; и если не много уже найдётся таких, которые стоят за прежние азы и живете, то немало ещё защитников последующих затем бе, ве, ге и бесконечных таблиц складов, говоря, что и по этой методе выучивались читать так же хорошо и скоро, как и по нынешней звуковой.

Если бы это было и так (чего я, впрочем, не признаю), то и тогда я отдал бы преимущество звуковой методе на том основании, что она способствует умственному развитию дитяти, тогда как прежняя останавливала и замедляла это развитие и, кроме того, надоедала детям. Не нужно быть большим психологом, чтобы понять, что прежняя метода бессмысленным заучиванием множества букв и потом множества ещё более бессмысленных складов, не давая никакой пищи детскому уму, не позволяла ему в то же время заняться чем-нибудь другим и, следовательно, держала его, во всё продолжение обучения грамоте, в бездейственном, оцепенелом состоянии. Если же принять в расчёт, что такое оцепенелое состояние слабого детского ума продолжалось по нескольку часов в день круглый год, а иногда два, то нельзя сомневаться, что такое учение не могло не отразиться весьма гибельно, не говорим уже на уме, а

просто на мозге детей, который в это время чрезвычайно нежен, впечатлителен и находится в полном процессе формировки. Попробуйте ежедневно, на три или на четыре часа в продолжение года или двух, привязывать одну руку ребенка к его туловищу – и если эта рука не усохнет, то только единственно потому, что вы не оставляли её привязанной целый день; но, во всяком случае, рука, подвергавшаяся такому опыту, разовьётся гораздо слабее другой. Мозговой организм гораздо нежнее организма руки и развивается позже и дольше всех других частей организма. Судите же по этому, какой вред вы приносите ребёнку даже в физическом отношении, методически и насильственно приостанавливая деятельность мозга в продолжение долгих часов и многих месяцев.

Представьте себе дитя в какой-нибудь деревенской трущобе, которое играло и резвилось целый день под влиянием всеразвивающей природы, беспрестанно двигалось, ощущало, думало по-детски, конечно, изобретало то то, то другое, плакало или смеялось – словом, жило всем своим духовным и телесным организмом. И вдруг вы схватываете это дитя, кидаете его в душную, мрачную школу старинного закала, где оно, прежде всего, должно сидеть смирно, не шевеля ни одним членом, не думать, не чувствовать, не соображать, не придумывать что-нибудь, не плакать и не смеяться, даже не глядеть по сторонам; а, пристально уставившись на букварь, вдалбливать букву за буквой и один бессмысленный слог за другим.

Представьте себе, что это дитя чуть свет отправляется в школу, выходит оттуда ночью и проводит так день за днём два, три, четыре года, в период сильнейшего развития организма, не имея других ощущений, кроме страха получить побои, и получая действительно колотушки в голову, – и вы поймёте, почему наши грамотники-крестьяне, по большей части, показывают менее природного ума и развития, чем те, которые развивались свободно, вне стен школы, под влиянием природы и жизни; поймёте, почему между нашими простонародными грамотниками и писарями так часто встречаются люди страшно тупые и в то же время безнравственные. Но одно ли это вы поймёте? Вы поймёте также, чего желают те люди, которые с высоты своего журнального величия советуют оставить наш народ учиться в таких шкалах, у таких учителей и по таким методам.

Но возвратимся к звуковой методе, полагая, что разъяснить нашей публике значение хорошей методы преподавания грамоте значит в то же время уяснить ей истинное значение людей, вооружающихся против введения хороших метод и всяких нововведений в наши народные школы, людей, толкующих о

нравственности в школах и не понимающих, как неразрывно связана нравственность школы с употребляемыми в ней методами.

Я не потому предпочитаю звуковую методу, что дети по ней выучиваются скорее читать и писать; но потому, что, достигая успешно своей специальной цели, метода эта в то же время даёт самодеятельность ребёнку, беспрестанно упражняет внимание, память и рассудок дитяти, и, когда перед ним потом раскрывается книга, оно уже значительно подготовлено к пониманию того, что читает, и, главное, в нём не подавлен, а возбуждён интерес к учению.

Обращаясь теперь к изложению самих приёмов в обучении грамоте, я считаю себя обязанным высказать, что многое мною заимствовано у немецких педагогов, и в особенности у швейцарского педагога Шерра, – заимствовано как из книг, так и из личных наблюдений за ходом этого дела в заграничных школах, но изменено мною сообразно нашим русским потребностям и под влиянием моей собственной практики в обучении детей по этому способу. Метода Шерра есть превосходнейший анализ процесса обучения детей чтению и письму и отлично вводит педагога в полное понимание этого процесса. Но на практике в этой методе многое слишком систематично, а потому растянуто и может быть выпущено не только без вреда, но и с пользой. Самые условия нашего языка не позволяли мне слишком близко придерживаться германских метод; но не помешали воспользоваться тем, что, имея общечеловеческие основы, применимо ко всем языкам и детям всех народностей.

Элементарное письмо

Первые упражнения в письме делаются детьми мелом на классной доске и грифелем на аспидных досках. Грифельные доски должны быть разлинеены с одной стороны на маленькие квадратики для рисования тех фигурок, какие наставник найдёт на первых четырёх страницах «Родного слова» (Книга для обучения по методике Ушинского. – *Сост.*); на другой стороне должны быть параллельные двойные линейки, несколько пошире тех, какие находятся в азбуке «Родного слова». Самих азбук не следует давать детям в руки на первых уроках.

Учитель собирает детей в кружок у классной доски и приучает их брать мел в правую руку; причём, разумеется, окажется, что не все дети знают, какая правая и какая левая рука. Чтобы познакомить с тоном первого урока, я передам его почти в той форме, какая находится у Шерра, и, конечно, не для буквального подражания.

Учитель. Посмотрите, дети, что у меня в руке? В какой руке у меня мел? Глядите, как я держу его. Алёша, возьми мел так же, как и я. Теперь ты, Вася, и т. д. Замечайте, что я сделаю мелом на доске. Это – точка, точка. Что это такое, Ваня?

Ваня. Точка.

Учитель. Что это такое, класс?

Весь класс. Точка.

Учитель. А ну, Серёжа, возьми мел и поставь такую же точку на доске. Теперь ты, Анюта, и т. д. Вот сколько мы наставили точек; однако я все сотру. Смотрите теперь: сколько я поставил точек, Вася?

Вася. Две точки.

Учитель. Хорошо (*обращаясь ко всем*). Класс, сколько точек? (*Это общий приём первоначального обучения: удачный ответ одного ученика должен быть повторен целым классом*.)

Все ученики. Две точки.

Учитель. Верно! И одна точка стоит вверху, а другая – внизу. Покажи, Ваня, которая вверху и которая внизу? А ты, а ты… Теперь я ставлю ещё точку: сколько точек?

Один из учеников. Три точки.

Учитель. Класс, сколько точек?

Класс. Три точки.

Учитель. Верно: одна, две, три. Одна стоит вверху, другая – внизу, а третья – где?

Один из учеников. Посредине.

Учитель. Хорошо! Подойди, Анюта, покажи палочкой точку

вверху, внизу и посредине. Митя… и т. д. Вот я сотру три точки: поставь теперь ты, Ваня, две точки. Недурно, только вот нижнюю точку надо поставить как раз под верхней.

Учитель приучает детей ставить три точки одна под другой на прямой линии и в одинаковом расстоянии. Потом то же делают ученики на своих грифельных досках, и хорошо, если ставят по команде учителя: раз, два, три! Когда дети сносно ставят три точки на своих досках по команде учителя и без команды, тогда учитель идёт с классом далее. (*Прошу не забывать, что для удобства и краткости изложения я соединяю везде в один урок то, что должно быть изложено в нескольких.*)

Учитель. Поднимите правую руку. Хорошо! Где правая рука, там и правая сторона. Вот я ставлю точку на правой стороне доски; от неё налево ставлю другую точку, посредине – третью. (*Учитель ставит три точки в горизонтальном направлении*.) Ваня, укажи точку направо, точку налево и т. д.

Следуют опять упражнения учеников, сперва на классной, а потом на грифельных досках.

Учитель. Вот теперь я поставлю все точки, какие мы научились ставить: одну – вверху, другую – внизу, третью – посредине, четвёртую – направо, пятую – налево. Покажи, Митя, точку направо, посредине и т. д.; сосчитай, сколько поставлено точек. (*Предполагается, что дети уже умеют считать до десяти; если же нет, то это исправляется тем, что учение счету идёт одновременно с элементарным письмом.*)

За упражнениями на классной доске следуют упражнения на грифельной. Потом наставник переходит к остальным четырём точкам, которые для краткости следует называть так: направо – вверху, направо – внизу и т. д. Упражнение это повторяется прежним порядком и до тех пор, пока дети привыкнут ставить, считать и называть все девять точек, означенные в азбуке. Упражнения на грифельной доске делаются всем классом разом по отчётливой команде учителя; точку – вверху, точку – внизу и т. д. (Само собой разумеется, что при домашнем обучении приёмы должны быть несколько изменены; но порядок учения остаётся тот же.)

При этом первом упражнении наставник достигает различных целей:

1) Приучает детей правильно сидеть при письме, не прижиматься грудью к скамье – что очень вредно для развивающейся детской груди, – не наклоняться слишком близко к доске – отчего очень часто развивается у детей близорукость, класть правильно перед собой доску, держать как следует руки и грифель.

Все эти привычки очень важны для здоровья ребенка и для хода самого учения. Они гораздо легче усваиваются детьми теперь, при первых легчайших упражнениях, чем впоследствии, когда эти упражнения уже сами по себе станут довольно трудными и займут всё внимание ребёнка. Кроме того, впоследствии, когда ребёнок начнёт уже писать, отрывать его от дела беспрестанными поправками: сядь прямее, не так держишь грифель и т. п. – сильно мешает учению и замедляет его ход. Выучив, например, ребёнка держаться прямо, мы сохраним очень много времени впоследствии, избавившись от необходимости беспрестанных замечаний.

2) На этих легчайших упражнениях дети приучаются писать в такт, по команде, что необходимо для письма по американской методе, признанной везде за лучшую.

Такт для пишущей руки значит то же самое, что и для танцующей ноги. Строгий размер в движении – вот вся тайна красивого и быстрого письма. Посмотрите на руку хорошего писца, как она движется по бумаге, и вам придёт в голову искусная нога, танцующая по паркету; в обоих движениях основание одно и то же – такт. Вот почему американская метода письма в такт, угадавшая законы хорошего письма, так быстро распространилась в школах. И замечательно, что в школе, где сколько-нибудь порядочный учитель учит писать по американской методе, величайшая редкость встретить ученика, пишущего плохо.

3) Приучаясь ставить точки в различных направлениях, дети приобретают первый навык в письме, который помогает им потом проводить линии по этим направлениям. (Многим могут показаться мелочными и педантическими эти первые упражнения в постановке точек. Я сам смотрел на них отчасти так же, пока мне не пришлось присутствовать на этом уроке в Бернской учительской семинарии, где преподавал лучший швейцарский дидакт, господин Рюг. Тут я на деле убедился, какое сильное влияние оказывают эти первые уроки на строй класса и ход всего первоначального обучения.)

За упражнениями в постановке точек следуют подобные же упражнения в проведении линий по этим точкам и, следовательно, во всех направлениях. Линии должно проводить с одного почерка и так, чтобы они, по возможности, пересекались в одной точке.

Это упражняет и руку, и глаз ученика. Приёмы те же, как и прежде.

Когда дети выучатся сносно проводить линии, хорошо сидят, хорошо держат доску и грифель, слушают команду учителя, тогда

уже можно приступить к письму, но ещё не самых букв, а только элементов нашей азбуки.

Все эти упражнения – прямая чёрточка, чёрточка с крючком внизу, чёрточка с двумя крючками и нолик – пишутся с одного почерка, не отрывая руки от доски. При этих упражнениях не нужно слишком спешить: чем основательнее пройдёте вы их, тем вернее и быстрее пойдёте потом. Основательное, ничем не пренебрегающее первоначальное обучение постепенно ускоряет свой ход, учение, много пропускающее вначале, теряет гораздо больше времени на пополнение этих пропусков. Пусть разочтёт каждый учитель-практик, сколько он в продолжение нескольких лет потеряет времени на постоянную поправку детей в умении их держать себя за письмом; а поправки эти, именно потому, что они происходят мимоходом, не производят должного впечатления и должны быть повторяемы беспрестанно.

Ещё замечу, что всякое новое упражнение учитель должен начинать сам с учениками на классной доске, потом упражнять их в такт на грифельных досках, и, наконец, когда дети приобретут навык, оставлять их самих упражняться. При начале этих самостоятельных упражнений, делаемых по образцу, выставленному учителем на классной доске, я советую поручать ученику старшего класса или лучшему ученику того же класса – писать на классной доске и давать такт целому классу.

После письма ноликов, связанных один с другим, можно приступить к письму гласных букв, звуки которых уже будут знакомы детям из второго упражнения, которое должно идти одновременно с приготовительными упражнениями в письме и о котором я буду говорить в следующей главе. При письме букв следует помогать детям – усвоять очертание букв, давая каждой букве особое название: так буква «и» будет две палочки с двумя крючками вниз; «о» – будет нолик или кружочек; «а» – нолик с палочкою; «е» – полунолик и т. д.

Приучив писать восемь гласных, и, конечно, после их звукового изучения, о котором будет речь ниже, следует упражнять детей в письме слогов из гласных: ая, ея и т. д., с которыми они уже познакомились по звуку. При этом следует писать всякий слог с одного почерка, если возможно, и притом также в такт.

Когда в изучении звуков дети перейдут к первой согласной, «с», тогда следует приступить к письму целых слов в том порядке, в каком они находятся в письменной азбуке.

При каждой новой букве идёт сначала её звуковое изучение, потом письмо её в целом слове учителем на классной доске; далее письмо слова с новой буквой учениками на своих досках;

затем письмо с прописей и, наконец, переписка нового слова и целой фразы из печатной азбуки.

Ход этих письменных упражнений в связи со звуковыми упражнениями может быть понят по прочтении следующей за сим главы.

Звуковые упражнения, приготовляющие к чтению

Поупражнявши детей в постановке первых двух точек, в тот же урок учитель приступает к изучению звуков.

Изменяя во многом практические уроки Шерра, я тем не менее придерживаюсь и здесь принятой им драматической формы, считая её самой удобной для передачи приёмов преподавания.

Оставляя учеников на скамьях, учитель говорит: «заметьте теперь, дети, какой звук я скажу» – и произносит громко и протяжно звук а. «Ваня, скажи то же! Митя…» и т. д.

Учитель требует, чтобы ученики произносили звук громко, отчётливо, не переходя ни в о, ни в е.

Учитель. Теперь я произнесу другой звук – о. Повтори его ты, ты и т. д. Вот мы знаем теперь два звука: а и о. Сколько звуков мы знаем, Вася? Какой первый, какой второй? Скажите сначала первый, потом – второй, сначала – второй, а потом – первый. Говорите через человека; один – а, а следующий – о. Третий опять а и т. д. Первая скамейка – второй, третья скамейка – первый звук и т. д.

Эти маленькие приёмы, о которых, избегая повторений, я не буду упоминать дальше, гораздо важнее, чем могут показаться с первого взгляда: своим разнообразием и неожиданностью перемен они превосходно поддерживают внимание целого класса, учение идёт живо, дети не скучают, каждый ждёт, что его спросят, и принимает участие в общей деятельности.

За первыми двумя звуками учитель знакомит тем же способом с третьим звуком – и. Этот звук имеет ту особенность, что во многих местностях России трудно добиться его чистого произношения.

Когда дети отвечают верно, быстро, отчётливо, тогда учитель переходит к новым упражнениям.

Учитель. Какие вы знаете звуки? Первый? Второй? Третий? А вот я вам скажу целое слово – вол! Какой здесь звук: а или о? Во-о-о-л!

Ученики, наиболее способные, угадают с первого раза. Если же никто не угадает, то учитель должен сказать сам. За третьим, четвёртым словом все начнут отгадывать, но сначала, конечно, не без ошибок. Для этих упражнений нужно брать односложные слова, и притом такие, в которых гласные произносятся чисто. Вот несколько таких слов: кот, пол, конь, кол, сон, соль, шаг, мак,

шар, рак, сад, таз, бич, линь, мир, сиг, чиж.

В том же порядке следует знакомить детей с остальными гласными; но уже не по три или по две, а по одной разом.

Первое знакомство должно быть с тремя буквами на том основании, чтобы дитя могло сравнивать звуки или буквы в письме; потому что только это сравнение укореняет их в памяти. Если же вы хорошо укоренили в детской памяти первые три буквы или первые три звука, то продолжайте строить понемногу на этом прочном основании. Каждая новая буква и каждый новый звук, поступая в число твёрдо замеченных, быстро усвояется детьми; но дайте им опять разом три буквы или три звука – и вы рискуете, что дети позабудут и то, что уже выучили.

Это педагогическое правило, основанное на психологии, приложимо не к одному изучению азбуки, а вообще ко всякому изучению, где действует так называемая механическая память. При каждом новом звуке, поступающем в память детей, вы повторяете все прежние, привязывая к ним новый. (Это же самое должно делать и при изучении букв.)

За первыми тремя буквами я советую усваивать: е, у, ы, оставляя покуда я, ю, потому что это собственно двоегласные буквы; протянувши я, вы слышите на конце а, а протянувши ю, вы слышите у – что сбивает детей; так что эти звуки следует изучать в двухсложных словах, где дети могут сравнить и различить близкие звуки, например в слове яма.

Звук **ы** у нас часто смешивают в некоторых местностях с звуком и, так что учителю придётся потрудиться, чтобы усвоить детям понимание различия между этими двумя звуками. Но при этом пусть он не забывает, что язык и слух формируются постепенно и что разом тут ничего не сделаешь.

Для отыскания звуков **е**, **у**, **ы** предлагаю я следующие односложные слова:

на звук **е**: день, щель, медь, лещ, мел, лес, бег, лень, жесть, печь, цель;

на звук **у**: дуб, жук, гуж, зуб, куль, луг, луч, сук, суп, шум;

на звук **ы**: бык, дым, пыль, мышь, быль, сыпь, тын, сыч.

Все эти слова следует перемешивать так, чтобы детям беспрестанно приходилось угадывать разные звуки, а не один и тот же сряду.

Теперь уже можно перейти к двухсложным и многосложным словам. Приём следующий.

Учитель. Сколько же вы знаете звуков? Какие, Вася? Какой звук Вася пропустил, Митя? Пересчитайте теперь, все ли? Ну вот я вам скажу слово: мама. Какой здесь звук? Сколько раз он здесь повторяется: мама? А в слове: ла-па? А в слове: о-ко какой звук?

Сколько раз он повторяется? А в слове: по-то-лок? Но вот слово: шу-ба. Какие в нём звуки? А в слове: ры-ба? А в слове во-ло-сы? А в слове: си-ни-ца и т. д.

Здесь ещё не место объяснять детям, что такое слог; довольно и того, если внимание детей будет обращено на склад слова, и они, только подражая учителю, приобретут навык разбивать слова на слоги и отыскивать в каждом слове знакомую им гласную.

Здесь можно уже употребить и другой приём, очень занимающий детей, задавая детям самим придумывать такие слова, где был бы звук о или звук а и т. д.

Сначала дело пойдёт медленно и ошибок будет много; но потом слова посыплются со всех сторон. Если ученик приводит слово, где нет требуемого звука, то без малейшего укора и насмешки следует разобрать сказанное учеником ошибочно слово и показать, что в слове не тот звук. Так как это упражнение очень забавляет детей, то должно учителю усилить серьёзность, чтобы в классе не начался беспорядок.

За этим следует приступить к изучению букв я и ю. В словах ба-ня и я-ма дети узнают, что, кроме а, есть ещё другой звук, я. Затем, в смеси с другими слогами, повторяющими прежние звуки, должно ставить и слова на я: няня, тятя, дядя, дитя, Ваня, Дуня, Митя и т. д. Подобным же образом изучается и звук ю.

От звука **у** он отличается в словах: ду-ю, жу-ю, ку-ю, пулю, ду-лю, далее слова: юла, блюдо, люди, люблю и т. д.

С полугласной й дети познакомятся из сравнения следующих слов: мои – мой, твои – твой, свои – свой; вой, пой, лей и т. д.

Потом можно давать детям составлять слоги из гласных на ая, ея, ыя и т. д. В слове её дети должны заметить ещё один звук ё, хотя в русской азбуке и нет для него особой буквы. Слова на звук ё: ёж, лён, ёлка, мёл, вёл и т. д.

Все вышесказанные звуковые упражнения нужно вести так, чтобы они шли параллельно с приготовительными упражнениями в письме; чтобы, по изучении первых трёх звуков: а, и, о – было уже возможно и письмо этих букв. В письме, впрочем, следует начинать с буквы и – как легчайшей по начертанию. Вот таким образом следует идти дальше, буква за буквой, слог за слогом, предпосылая твёрдое звуковое изучение письму и подкрепляя письмом изученное на звуках.

Изучив все гласные звуки и в то время, когда дети упражняются в письме гласных и слогов из гласных, всё ещё не давая детям в руки азбуки, можно уже приступить к звуковому изучению согласных.

Уяснить детям значение согласной буквы – самое важное и самое трудное дело во всём обучении грамоте. Это – ключ к

чтению: когда дети овладели им, то всё остальное пойдёт легко. Я советую употребить для этого следующие приёмы.

Учитель. Знаете ли вы, что такое уж? (Змея ползает, у змеи нет ног: уж – змея не ядовитая, у него есть жало; он вылезает греться на солнышке и т. д.) А знаете ли вы, что такое ус? (У кого есть усы и т. д.) Какой слышите вы знакомый вам звук в слове уж? А в слове ус? Странно: в одном слове у и в другом слове у, а одно выходит уж, а другое – ус. На что оканчивается слово у-ж-ж? А на что оканчивается слово у-с-с?

Вот мы знаем теперь с вами два новых звука: ж и с. Какой первый? Какой второй? (Конечно, дети не отвечают удовлетворительно на каждый вопрос, и, чтобы вызвать ответ, учитель должен иногда много потрудиться. Но я, для краткости, выставляю здесь одни вопросы, означая ими постепенный ход обучения.) Какой первый звук в слове ус? Какой второй? А в слове уж какой первый? Какой второй? А в слове ёж? А в слове ось? (Если дети не знают, что такое ось, то следует объяснить.) Вот вы знаете теперь два новых звука: один жж, а другой сс. Какой из этих звуков в слове нож? А в слове нос? А в слове лужа? А в слове коса? А в слове жаба и т. д. Не подберёте ли вы сами какого-нибудь слова, где был бы звук жж? А звук сс?

Конечно, здесь изложен не один урок, а несколько.

Когда же дети будут легко угадывать хотя два согласные звука в данных словах, тогда уже можно будет перейти к письму согласных и к полному соединению звукового изучения с письмом. Чтобы избежать слишком ранней встречи с безгласными и с такими трудными для начертания буквами, как, например, наше ы, необходимо начать письменно-звуковое изучение азбуки с двухсложных слов и, по возможности, коротких. Моя азбука начинается со слов в три буквы.

Для перехода от звукового изучения к письму и чтению я советую следующий приём.

Учитель. Вот теперь я вам скажу слово у-с-ы. Какой здесь звук первый: ы или у? У-с-ы? Хорошо! А последний? У-с-ы? А посредине что: у-с-ы? Сколько здесь звуков? Какой первый? Какой второй? Какой третий? А в слове: у-ж-и? А в слове: е-ж-и? А в слове: о-с-и? А в слове: о-с-ы? Какие из звуков в слове осы вы умеете писать? Поди, Ваня, к доске и напиши. Ну вот есть первый звук и третий; а второго-то и нет. Какой второй? Где он должен стоять? Умеете ли вы его написать? Нет? Хорошо же, я вас выучу: эс – очень не трудная буква. Вот как она пишется.

Когда дети приучатся писать букву с, тогда учитель продолжает. Какая первая буква в слове осы? Напиши её, Ваня, на доске. Какая вторая? Напиши и её рядышком, с правой стороны.

Какая третья? Напиши и её. Читай теперь букву за буквой. Хорошо: вот теперь ты написал и прочёл целое слово. Напиши теперь ты, Митя, теперь ты, Анюта, и т. д.

Когда весь класс порядочно пишет слово осы, тогда уже учитель без большого труда, тем же порядком научит детей писать два другие слова: усы и оси, и тогда, как бы в награду за успех, раздаст им азбуки, где дети найдут уже много знакомого и могут уже прочесть три слова.

Теперь мне следует перейти к первоначальным упражнениям в чтении и письме по азбуке «Родного слова». Но чтобы не возвращаться более к отдельным звуковым упражнениям, я должен здесь сказать следующее.

С началом чтения и письма по азбуке не следует оставлять отдельных звуковых упражнений, можно вводить в них все согласные буквы, не стесняясь тем, что учащиеся многих ещё не умеют писать, и продолжать эти отдельные упражнения до упражнения 20 азбуки. После 20-го номера можно уже звуковые упражнения совершенно слить с письмом и чтением.

Такие звуковые упражнения весьма полезны для развития внимания в детях и прекрасно подготовляют их к правильному письму.

Они могут выражаться в следующих приёмах: а) в угадывании заданных звуков в словах; б) подбор детьми слов на заданные звуки; в) разложение слов на слоги и слогов на звуки; г) сложение слов из звуков; д) замена одних звуков другими – причём с переменою одного звука значение всего слова изменяется, например кот, пот, сот, рот и т. д.; е) приставка буквы к началу слова, например, от – рот, крот, рыть – крыть, скрыть, вскрыть, рак – фрак и т. п. Это очень полезно для приучения детей к соединению нескольких согласных и на письме, и в выговоре; причём следует стараться, чтобы каждая согласная была слышна в слове; ж) приставка на конце слова и з) перестановка одних и тех же звуков, причём меняется значение слов, например мука – кума, сон – нос и т. п.

Дальнейшее и совместное изучение письма и чтения по азбуке

Здесь много объяснять уже нечего: сама азбука указывает ход преподавания. Для каждой новой согласной буквы есть картинка.

Учитель спрашивает, что изображено на картинке, и если ученик говорит не то слово, которое подписано под картинкой, то учитель поправляет. Когда, наконец, ученики произнесли слово, подписанное под картинкой, тогда учитель спрашивает: какие здесь знакомые звуки? Какой в начале? Какой на конце? и доводит ученика до сознания нового звука, стоящего посредине, таковы слова: ели, ива, уши. Здесь же дети знакомятся с буквой нового звука и приучаются писать её не отдельно, но в целом слове, по возможности, с одного почерка и в такт, заранее рассчитанный учителем так, чтобы дети сразу приучились писать целые слова, а не лепили букву к букве.

Первое четырёхбуквенное слово улей для детей легко, потому что все буквы этого слова им знакомы и они уже писали слово лей.

В слове няня – новая буква, повторяющаяся два раза.

В слове волы над буквой о стоит звездочка, чтобы напоминать детям, что о здесь произносится как а.

Такая же звездочка стоит над всеми буквами, не имеющими своего настоящего произношения.

Письму фраз я советую также предпосылать звуковой разбор каждого слова, составляющего фразу.

После упражнения 10 можно уже обратиться и к печатной азбуке. Первые уроки этой азбуки, соответствующие вполне азбуке письменной, наверно, не затруднят детей, так что учитель легко догонит с ними занятия по письму.

После упражнения 20 все занятия пойдут уже рядом, поясняя и подкрепляя одно другое, так что занятия каждого урока будут следующие:

1) звуковой разбор,

2) письмо,

3) чтение написанного,

4) чтение тех же слов и фраз к печатной азбуке,

5) чтение и переписка из печатной азбуки новых слов и фраз, не бывших в письменной,

6) отыскание знакомых букв и слогов в каком-нибудь рассказе,

7) сложение слов из букв печатной азбуки, наклеенных на

деревяшки или картон.

По окончании всех вышесказанных упражнений дитя будет в состоянии верно разобрать на звуки и потом сложить каждое слово, написать его правильно, насколько эта правильность условливается звуками, и, встретив его в печатной книге, прочтёт медленно, но, по большей части, без ошибки и без несносных складов.

Здесь кстати я замечу, что люди, вооружающиеся против звуковой методы, утверждают, что она заставляет детей делать невозможное: выговаривать согласные без помощи гласных. Но, во-первых, это вовсе не невозможно и полезно даже для навыка языка; а во-вторых, разве этого не делает прежняя метода? Делает всякий раз, как только слово оканчивается на ъ… Следовательно, даже и в этом отношении, уступая во всём прочем, старая метода не имеет преимуществ перед звуковой. В моей же азбуке и произношение согласных без помощи гласных, по возможности, устранено, так как дети каждую новую согласную узнают в целом слове.

Многие немецкие дидакты начинают обучение грамоте прямо с целых коротеньких слов, как, например, Ei или Fisch, и дело идёт недурно; но только для этого нужна большая опытность со стороны преподающего. И я, во всяком случае, предпочитаю наломать сначала руку дитяти в письме элементов азбуки и отдельных букв и приучить его язык к произношению отдельных звуков, тем более что это упражнение продолжается недолго и дитя, после изучения семи гласных, переходит к письму и чтению целых слов и фраз. Кроме того, как я уже сказал выше, при этих первоначальных упражнениях достигаются многие другие цели удобнее, чем впоследствии.

Но, заметят мне, может быть, иные, прочитав все предыдущее: к чему столько советов различных приёмов и тонкостей, чтобы сделать столь нехитрое дело – выучить дитя читать и писать? Дело это не совсем такое лёгкое, как кажется, и много детских слёз пролито за этим учением; а главное – много положено дурных начатков, с которыми потом приходилось бороться. Дело обучения грамоте разделяется между двумя деятелями – учащим и учащимся, и чем менее учащий берёт труда на себя подумать о своём деле, тем более падает труда на долю учащегося.

Существенных правил и главных приёмов предлагаемой мною методы не много. Но многое должен был я говорить только для устранения тех, истинно уже хитрых и искусственных, приёмов, которые продолжают ещё у нас царствовать с полной силой. Это дело слишком испорчено, чтобы можно было

несколькими словами поставить его на прямую дорогу. Вот почему должен я был приложить много объяснений, хотя метода, предлагаемая мною, в сущности, очень проста.

Вот она в главных чертах:

1) приучить глаз и руку дитяти к письму элементов букв;

2) приучить слух дитяти к отысканию отдельного звука в слове;

3) приучить язык дитяти к отчётливому произношению звуков;

4) приучить внимание дитяти останавливаться на словах и звуках, их составляющих;

5) приучить и глаз, и руку, и слух, и язык, и внимание дитяти разлагать и складывать слова, представляемые в уме, произносимые, писаные и печатные.

Всё это вместе имеет целью: упражнять все способности дитяти вместе с учением грамоте, – развивать, укреплять, давать полезный навык, возбуждать самодеятельность и, как бы мимоходом, достигать обучения чтению и письму.

Первая книга после азбуки

На изучение азбуки в том виде, как она изложена выше, я полагаю достаточным шести месяцев. Конечно, можно выучить дитя читать и писать гораздо быстрее; но я не понимаю цели, для достижения которой должно бы торопиться с этим делом. Что из того, если мы развернём перед ребёнком книгу раньше, чем он может понимать её и находить интерес в чтении? Я предпочитаю медленно приучать дитя к механизму чтения и письма; но вместе с тем развивать в нём способность внимания, устную речь, рассудок, обогащать его память живыми образами и меткими словами для выражения этих образов и вводить его понемногу в живой народный язык.

Но вот дитя в состоянии, звук по звуку, буква по букве, разобрать, прочесть и написать каждое слово – всё это, конечно, очень медленно и с трудом. Что же дать читать такому слабому читателю? Задача очень нелёгкая. И действительно, написать первую книгу после азбуки едва ли не самая трудная задача во всей дидактике.

Взявшись за решение этой задачи, я никак не предполагал возможности решить её вполне удовлетворительно и думаю, что ещё не скоро появится такая книга в этом роде, которую можно будет назвать совершенной. Я воспользовался всем, чем мог, из немецких учебников, прислушиваясь к преподаванию в заграничных школах и пользуясь собственной практикой, работал долго над этой маленькой книжечкой; но тем не менее сознаю её недостатки и прошу критиковать её не абсолютно, а сравнительно с другими книжками нашей педагогической литературы, назначенными для той же цели.

Наставник найдёт в 1-й части «Родного слова»:

1) названия множества предметов, расположенные по родам и видам;

2) неоконченные фразы, которые должен окончить ученик, или вопросы, на которые он должен отвечать;

3) русские пословицы, поговорки, прибаутки, скороговорки и загадки;

4) русские сказки, отчасти переделанные для детей, отчасти придуманные по образцу народных;

5) русские песни и небольшие стихотворения;

6) картинки.

Скажу отдельно о назначении каждого из этих упражнений.

1) *Название предметов по родам и видам.* Если мы счастливо избежали бессмысленных бр, ера, вра, то теперь предстоит нам

избежать утомительного чтения если не бессмысленных, то ещё бессмысленнее сопоставленных слов вроде: счёты, хоры, арфа, фура и т. п. Однако перейти прямо к чтению рассказов, имеющих какой-нибудь смысл, тоже трудно. Рассказ в десять строк требует столько усилий от такого маленького читателя, что ему очень трудно дойти до смысла читаемого. Кроме того, читающий, естественно, делает беспрестанные ошибки: учитель останавливает, поправляет – и рассказ, как бы он ни был интересен, теряет для дитяти всякую занимательность, а вместе с тем чтение превращается в механизм. Ребёнок угадывает звуки, произносит слова и не обращает внимания на содержание, а следовательно, с первых же уроков приобретает вредную привычку читать без понимания того, что читает.

Во избежание этих крайностей, я рядом с маленькими рассказами и сказками ставлю отдельные слова, размещённые по группам. При чтении сказок должно поправлять только главные ошибки, искажающие смысл читаемого, чтобы беспрестанными мелочными поправками не прерывать чтения. Но при чтении каждой отдельной группы слов должно налегать на отчётливое произношение каждого звука, насколько это возможно по развитию детского органа речи. Кроме того, если учитель прямо заставит читать учеников эти группы слов: учебные вещи, игрушки, мебель, посуда, кушанье, напитки и т. д., – то сделает ошибку. Чтению каждой группы должна предшествовать классная беседа учителя с учениками о тех предметах, которые в группе поставлены. Так, например, ещё не развёртывая книги, учитель спрашивает учеников, как называются все предметы, находящиеся в классе? Потом, когда дети назовут каждый предмет и назовут громко, ясно, учитель начинает говорить с ними о каждом предмете отдельно, не пускаясь в излишние подробности. Большей частью беседа эта должна отвечать на следующие простые вопросы: для чего предмет назначен? Из какого материала он сделан? Кто его сделал? Иногда, смотря по удобству, можно спросить о цвете предмета, его форме и частях. На одном или двух предметах можно остановиться подольше, а остальные пройти покороче. Затем, когда дети перечислят все учебные предметы, находящиеся в классе, учитель спрашивает детей: какие у кого есть игрушки? И идёт беседа об игрушках, и преимущественно о тех, названия которых помещены в книге.

После такой беседы учитель разбирает по звуковому способу труднейшие из слов, помещённых в том номере книги, который следует читать: так, например, в № 1 разбирает слово чернильница. Затем приступают уже к чтению. Все двенадцать слов, заключающиеся, например, в 1-м номере, должны быть

прочитаны всеми учениками, и прочитаны с возможной отчётливостью.

После чего некоторые из слов, особенно заключающих две согласные рядом, должны быть разобраны и сложены по звуковому способу, о котором сказано выше.

Внизу под словами двух видов, напечатанными простым крупным шрифтом, напечатаны те же слова крупным курсивом, и уже не в порядке, а перемешаны оба вида вместе; так, например, в № 1: Мячик, Перо, Линейка, Кукла, Книга, Волчок, Доска, Кегли, Грифель, Карандаш, Чернильница. Учитель требует, чтобы при каждом слове ученик сказал: что это такое – учебная ли вещь или игрушка? Так, например, мячик – игрушка, перо – учебная вещь и т. д. Приём этот можно разнообразить тем, что один ученик читает название предмета, а другой говорит, что это такое, третий опять читает название предмета, а четвёртый говорит, что это такое, и т. д. Если ученик не подумал о слове, которое прочёл, то непременно ошибётся.

После этого учитель требует, чтобы ученики читали одни названия игрушек, пропуская названия учебных вещей, и наоборот; читали названия учебных вещей, пропуская названия игрушек, что приучает детей читать молча.

Цель этих упражнений очевидна: они, кроме упражнения в правильном, ясном чтении, требующем небыстрого перехода от одного слова к другому, но повторения слов, приучают дитя к внимательности с первых же уроков чтения.

Но, чтобы вполне оценить важность этих упражнений и объяснить, почему я им отвожу так много места во всех частях «Родного слова», я должен здесь сказать несколько слов о значении внимания в детях и об условиях его развития.

Внимание есть та единственная дверь нашей души, через которую всё из внешнего мира, что только входит в сознание, непременно проходит; следовательно, этой двери не может миновать ни одно слово учения, иначе оно не попадёт в душу ребёнка. Понятно, что приучить дитя держать эти двери открытыми есть дело первой важности, на успехе которого основывается успех всего учения.

Не входя в подробный психологический анализ внимания, я считаю нужным сказать здесь о двух его видах, или, лучше, о двух его проявлениях. Первый из этих видов я назову пассивным, второй – активным. Пассивным вниманием я называю такое, в котором сам предмет, своей собственной занимательностью для нас, удерживает открытыми эти двери души человеческой, без участия нашей воли и даже иногда против нашего желания. Так, например, я слушаю интересный для меня рассказ, может быть,

даже не хотел бы его слушать, но слушаю невольно. Я хотел бы не видеть пугающего меня предмета; но не могу оторвать от него глаз, несмотря на все усилия смотреть в другую сторону. Это – проявление пассивного внимания во всей его резкой крайности; но то же пассивное внимание, хотя не так резко проявляющееся, заставляет меня читать интересную книгу, а дитя – слушать или читать интересную для него сказку. Понятно само собой, что такое пассивное внимание развивается в ребёнке вместе с общим развитием его души, с постепенным пробуждением в ней интересов к окружающему миру.

Всякое интересное для детей учение, чтение, рассказ, способствует развитию пассивного внимания. Но одного пассивного внимания ещё недостаточно, и даже развитое преждевременно, чрезмерно и без содействия активного внимания, о котором я скажу ниже, оно может превратиться в болезненное состояние души, которая делается какою-то бессильной, ленивой, требует беспрестанно раздражения интересными рассказами или интересным чтением, не может закрыть своих дверей, не может углубиться в себя и остаться наедине сама с собой, не может из себя ничего самостоятельно вызвать и проводит самую пассивную жизнь. Такой душевной болезнью страдают те читатели, а еще чаще читательницы, которые проводят всю жизнь в чтении романов и глотают их один за другим десятками.

Пробуждая интересы к окружающему в душе ребенка, и в особенности интересы к слушанию занимательных рассказов, мы должны остерегаться, чтобы не перейти через границу благоразумия и не обессилить детской души, кормя её только интересным для неё и не возбуждая её к самостоятельной деятельности, которая прежде всего выражается в активном внимании.

В активном внимании не предмет уже владеет человеком, а человек предметом. Мне скучно, например, перечитывать ученические тетрадки; но я знаю, что это мой долг и что от этого зависит успех учения, за который я отвечаю: и вот я перечитываю внимательно в тридцатый раз одно и то же и замечаю каждую малейшую ошибку, не пропуская ни одной. Меня в это самое время сильно привлекает к себе начатая мною книга или интересная для меня беседа, идущая в той же комнате; но я упорно направляю своё внимание на исполнение своего долга. Чем более у меня власти над самим собою и над моим вниманием, тем успешнее я достигаю цели, т. е. чем больше во мне силы воли, тем больше и активного внимания. Люди рассеянные – по большей части в то же время и люди

слабохарактерные, с ничтожной волею.

Понятно само собой, как важна для человека привычка владеть своим вниманием и направлять его свободно, смело отрывая от предметов, которые его привлекают, и направляя на предметы вовсе не привлекательные. В жизни – это необходимое условие всякого дельного практического характера; в учении – это необходимое условие всякого дельного ученика.

В детях и воля, а следовательно, и активное внимание непременно слабы; тогда как пассивное иногда очень сильно. Дитя всё замечает, всё слышит, хотя никто его к этому не принуждает, и громадная масса слов, образов, впечатлений, такая масса, что взрослому человеку не усвоить её и в десять лет, ложится глубоко в свежую детскую душу, не загромождённую, как наша. Но то же самое дитя, которое, играя, выслушало краем уха весь ваш длинный разговор и заметило даже выражения, то же самое дитя, которое в какой-нибудь год, перенесённое в иностранную землю, начинает говорить на иностранном языке так, как вам, взрослому человеку, не выучиться в десять лет, то же самое дитя сидит целые часы над пятью иностранными словами или над десятью строками учебника, плачет, мучится и не может вдолбить их в голову. Вот вам резкое различие в детской природе между пассивным вниманием и активным.

Прежнее схоластическое учение, заставлявшее ученика учиться только угрозой наказания, не заботившееся нисколько сделать учение для дитяти интересным, делало много зла, но развивало в детях активное внимание и через него силу воли. В прежних схоластических училищах сотни людей гибли под железной ферулою; но десятки выходили, хотя с извращёнными, однако сильными характерами.

Новая германская педагогика впала было в другую крайность и сделала было другую ошибку, от которой теперь, впрочем, освобождается под влиянием ближайшего знакомства с Англией и её воспитанием. Новая германская педагогика хотела сделать всё учение интересным для ребёнка, учить и развивать его только посредством возбуждения в нём интереса к тому, что читается и говорится. Но такое интересующее учение, развивая дитя, не даёт никакого упражнения его воле, а следовательно, не только не способствует, но ещё мешает развитию в нём самостоятельного характера.

Истинный путь и здесь, как и в большей части случаев, лежит посредине. Должно делать учение занимательным для ребёнка, но в то же время должно требовать от детей точного исполнения и незанимательных для них задач, не наклоняя слишком ни в ту, ни в другую сторону, давая пищу пассивному вниманию и

упражняя активное, которое хотя слабо в ребёнке, но может и должно развиваться и крепнуть от упражнения.

Воля наша, как и наши мускулы, крепнет только от постепенно усиливающейся деятельности: чрезмерными требованиями можно надорвать и волю, и мускулы и остановить их развитие: но, не давая им упражнения, вы непременно будете иметь и слабые мускулы, и слабую волю.

Вот на каком психологическом основании я и в первой части моего учебника, и в последующих везде привожу рядом с интересными для детей сказками неинтересные, но полезные упражнения, начиная с самых лёгких и усложняя их потом всё больше и больше. Знаю, что на меня нападут за это защитники интересного детского учения. Но стою за правое дело, не боясь упрёков в приверженности к схоластике.

Эти же группы отдельных слов, выставленные в учебнике под номерами, могут служить для первых письменных упражнений, которыми должны всегда сопровождаться упражнения в изустном слове и чтении. По окончании чтения учитель приказывает ученикам – написать по три, по четыре названия игрушек и учебных вещей. Дети, читавшие внимательно, напишут без ошибки. Чем более они привыкают к письму, тем большее число слов должны написать. Потом будут они так же писать маленькие, нераспространённые простые предложения, затем сложные и распространённые и т. д. Но об этом я скажу в своём месте.

Что сказал я об упражнении, стоящем в «Родном слове» под № 1, то относится и к последующим номерам до № 18. В № 18 названия месяцев уже не разделены, а нарочито смешаны для той цели, чтобы дети после беседы с учителем, результатом которой должно быть усвоение детьми названий месяцев в порядке и по временам года, могли уже сами привесть в должный порядок слова учебника. Дети читают так: октябрь – осенний месяц; май – весенний и т. д., потом читают одни весенние, одни осенние и т. д. и, наконец, пишут все названия месяцев по порядку и временам года. Далее за № 18 идут все подобные же статьи, где перемешаны слова одного рода, но различных видов.

Без предварительной беседы с детьми упражнения эти не имеют никакого смысла.

2) *Неоконченные фразы, которые должен окончить ученик, и вопросы, на которые он должен отвечать.*

При № 21, кроме прежних упражнений, начинается ряд новых. Эти новые упражнения состоят в том, что после нескольких образцовых маленьких предложений, заключающих в себе понятия, уже усвоенные детьми, стоят подобные же, но

неоконченные предложения, которые читающий может и должен кончить. Так, например, январь – зимний месяц, а май?.. Дитя оканчивает, добавляя – весенний, и т. д. В этих упражнениях внимание дитяти уже обращается на целое маленькое предложение, и, чтобы дополнить его безошибочно, дитя должно прочесть целое предложеньице внимательно. Кроме того, в этих упражнениях понятия, уже усвоенные детьми прежде, приводятся очень часто в новые комбинации. Необходимость этого нового упражнения, которое здесь только в зародыше и разовьётся полнее в следующих частях учебника, основывается на следующем психологическом законе.

Усваиваемые нами представления ложатся в душе нашей рядами, по большей части в порядке своего усвоения, если мы только не привели их в другой порядок, на основании какого-нибудь другого прежде усвоенного закона. У детей малоразвитых усваиваемые ими представления ложатся всего быстрее в порядке усвоения: так называемые зубрилы в классах отличаются именно такого рода усвоением урока. Они, например, выучивают иностранные слова в том порядке, в каком написаны в тетради, и не знают их вразбивку; заучивают священную историю так, что если вы им скажете первое слово, то они пойдут молоть; если остановились опять, то значит, что позабыли следующее слово: подскажите его, и опять мельница замолола; всякий посторонний вопрос сбивает их с толку и заставляет умолкнуть. Отчего?

Оттого, что слова и понятия ложатся в них по порядку чтения, и дитя, усваивая их в этом порядке своей свежей памятью, не привыкло их комбинировать, перестанавливать, связывать с другими, прежде усвоенными понятиями; и, конечно, не оно виновато, что не имеет этой привычки. Прежнее схоластическое учение довольствовалось таким усвоением, и отличительный признак человека, воспитанного совершенно схоластически, заключается именно в том, что все бесчисленные представления, понятия и даже идеи лежат в голове его такими мёртвыми вереницами, как лежат, по преданию, оцепенелые от стужи ласточки: один ряд лежит возле другого, не зная о существовании друг друга, и две идеи, самые близкие, самые родственные между собой, могут прожить в такой поистине тёмной голове десятки лет и не увидеть друг друга.

Я выставляю это явление в его крайности; но не в такой крайности оно бывает почти во всех головах. Едва ли есть такая человеческая голова, в которой было бы совершенно светло так, чтобы все живущие в ней представления, понятия и идеи видели и знали друг друга. Но к воцарению возможно большего света должно стремиться всякое учение. И вот на чём основана

потребность заставлять дитя приводить усвоенные им понятия в разнообразные комбинации.

Читатель, может быть, усмехнётся, что для такой высокой цели я представляю такие маленькие, ничтожные средства, каковы упражнения, выставленные в моём учебнике.

Но, во-первых, пусть читатель не забывает, что учебник мой имеет дело с семилетним ребёнком, у которого все высокие душевные силы только в зародыше; а во-вторых, что учебник мой никак не заключает всего первоначального обучения и назначен только для первоначального учения родному языку; а следовательно, и не может представлять тех комбинаций, которые могут быть в других предметах – в священной истории, арифметике, а потом в истории, географии и т. д. Наше дело небольшое, и влияние его невелико; но пусть таких влияний наберётся много в преподавании всех предметов, и результат выйдет значительный.

Сначала в учебнике идут упражнения на имена существительные, потом на глаголы: составлением простого, нераспространённого предложения из понятий, усвоенных детьми, оканчивается I часть «Родного слова», назначенная для первого года учения.

Письменные занятия при этих упражнениях ясны сами собой. Ученик пишет и оканчивает неоконченную фразу или отвечает письменно на выставленный в учебнике вопрос. Упражнений этих немного. Но я надеялся, что каждый хороший учитель не удовольствуется теми, которые найдёт в моей книге, а по образцу их составит и напишет на классной доске много новых, для того чтобы ученики дополнили их сначала словесно и потом письменно.

3) *Русские пословицы, поговорки, прибаутки и загадки.*

Русские пословицы имеют значение при первоначальном учении отечественному языку, во-первых, по своей форме и, во-вторых, по своему содержанию.

По форме – это животрепещущее проявление родного слова, вылетевшее прямо из его живого, глубокого источника – вечно юной, вечно развивающейся души народа. Эти пословицы и поговорки, сами дыша жизнью, пробуждают к жизни и семена родного слова, всегда коренящиеся, хотя и бессознательно, в душе ребёнка. Немецкие педагоги также помещают в свои азбуки народные пословицы; но не слепой патриотизм заставляет меня сказать, что наши русские пословицы и разнообразнее, и глубже, и, главное, живописнее по форме и поэтичнее по духу. В немецких пословицах преобладает рассудочный, утилитарный элемент, и, кроме того, их перепортили педагоги, применяя к

детскому пониманию и выправляя слог по грамматике.

Ещё более наши пословицы противоречат нашей грамматике, и почти каждая коренная русская пословица есть насмешка над грамматическим правилом. Но если наши пословицы не годятся для грамматического разбора, зато едва ли есть лучшее средство привести дитя к живому источнику народного языка и внушить душе ребенка бессознательно такт этого языка.

По содержанию наши пословицы важны для первоначального обучения тем, что в них, как в зеркале, отразилась русская народная жизнь со всеми своими живописными особенностями. Может быть, ничем нельзя так ввести дитя в понимание народной жизни, как объясняя ему значение народных пословиц. В них отразились все стороны жизни народа: домашняя, семейная, полевая, лесная, общественная; его потребности, привычки, его взгляд на природу, на людей, на значение всех явлений жизни.

Но заметят мне: не слишком ли рано знакомить дитя с народной жизнью, когда дело пока идёт о том, чтобы выучить его порядочно читать и писать? И действительно, это было бы слишком рано, если бы я говорил здесь о знакомстве критическом, но я разумею здесь знакомство непосредственное и желал только, чтобы ребёнок взглянул на предметы детски зоркими глазами народа и выразился его метким словом, верным духу народного языка, хотя разрывающим часто всякие грамматические путы. Конечно, у нас много пословиц, превышающих детское понимание, но много и таких, которые ему совершенно доступны. Благодаря богатому собранию Даля, мне было из чего выбирать.

Если я брал иногда и такие пословицы, нравственный смысл которых слишком глубок для ребенка, то брал потому, что в этих пословицах два смысла: один – внешний, живописный, вполне доступный ребенку, другой – внутренний, недоступный, для которого внешний служит живописной одеждой. В таких пословицах дитя следует знакомить только с внешним смыслом; так, пословица: куй железо, пока горячо, – может быть объяснена детям только со своей внешней стороны: пусть дети скажут, почему должно ковать горячее, а не простывшее железо, – с них и довольно. Или, например, в пословице: горшок котлу не товарищ – пусть дети объяснят, почему не товарищ. Нравственный смысл пословицы может быть оставлен без объяснения. Пословица тем именно и хороша, что в ней почти всегда, несмотря на то что она короче птичьего носа, есть нечто, что ребёнку следует понять: представляет маленькую умственную задачу, совершенно по детским силам.

Поговорки, прибаутки и скороговорки, иногда лишённые

смысла, я поместил затем, чтобы выломать детский язык на русский лад и развить в детях чутьё к звуковым красотам родного языка. Особенно я рассчитывал на детей так называемого образованного класса, того класса, который испортил свой родной язык, лишив его цвета, красок поэзии и жизни.

Загадки я помещал не с той целью, чтобы ребёнок отгадал сам загадку, хотя это может часто случиться, так как многие загадки просты; но для того, чтобы доставить уму ребёнка полезное упражнение: приладить отгадку, сказанную, может быть, учителем, к загадке и дать повод к интересной и полезной классной беседе, которая закрепится в уме ребёнка именно потому, что живописная и интересная для него загадка заляжет прочно в его памяти, увлекая с собой и все объяснения, к ней привязанные. Так, например, сколько интересных и полезных для ребёнка объяснений можно связать со следующей поэтической загадкой: заря-заряница, красная девица, по лесу гуляла, ключи потеряла; месяц видел – не сказал, солнце увидало – подняло. Положим, что ребёнок не отгадает, что ключи значит роса, но пусть он объяснит: почему заря называется красной девицей, почему говорится, что заря теряет росу, почему месяц не поднял росы, как солнышко подымет росу? Какая живая и полезная беседа может быть закреплена в душе дитяти подобной живописной загадкой! Словом, я смотрел на загадки как на картинное описание предмета.

4) *Русские сказки.*

Многие русские сказки идут, конечно, из глубины языческой древности, когда они вовсе не были сказками, а сердечными верованиями народа. Но многие из них, по-видимому, переделаны народом или вновь составлены нарочито для детей. Это – первые и блестящие попытки русской народной педагогики, и я не думаю, чтобы кто-нибудь был в состоянии состязаться в этом случае с педагогическим гением народа. Народная сказка читается детьми легко уже именно потому, что во всех детских народных сказках беспрестанно повторяются одни и те же слова и обороты; из этих беспрестанных повторений, удовлетворяющих как нельзя более педагогическому значению рассказа, слагается нечто целое, стройное, легко обозримое, полное движения, жизни и интереса. Вот почему народная сказка не только интересует дитя, не только составляет превосходное упражнение в самом первоначальном чтении, беспрестанно повторяя слова и обороты, но чрезвычайно быстро запечатлевается в памяти дитяти со всеми своими живописными частностями и народными выражениями.

Нравственный смысл сказки здесь неважен, да его часто вовсе нет. Природные русские педагоги – бабушка, мать, дед, не

слезающий с печи, – понимали инстинктивно и знали по опыту, что моральные сентенции приносят детям больше вреда, чем пользы, и что мораль заключается не в словах, а в самой жизни семьи, охватывающей ребёнка со всех сторон и отовсюду ежеминутно проникающей в его душу.

Я решительно ставлю народную сказку недосягаемо выше всех рассказов, написанных нарочно для детей образованной литературой. В этих рассказах образованный взрослый человек усиливается снизойти до детского понимания, фантазирует по-детски и не верит сам ни в одно слово, им написанное. Как бы ни был хорошо подделан такой детский рассказ, это – всё-таки подделка: детская гримаса на старческом лице.

В первой части «Родного слова» я поместил повторяющиеся сказки именно потому, что они легки и полезны для самого первоначального чтения; таковы: «Репка», «Колобок», «Мена» и др. Дитя, повторяя одни и те же слова и выражения, прочитывает без большого труда такую сказку, хотя читает ещё плохо, и упражняется в отчётливом произношении. Стишки, которыми часто прерывается прозаическая сказка, заучиваются детьми легко и с величайшей охотой, тем более, что повторяются по нескольку раз.

Как читать эти сказки? Приёмы могут быть различны: иногда учитель может сам прочесть или рассказать сказку и потом уже заставить учеников прочитать её; иногда может заставить читать учеников с первого раза. Каждую сказку следует прочитывать несколько раз и потом, через несколько времени, снова к ней возвращаться. Дети любят повторение сказок и просят рассказать именно ту, которую уже слышали много раз. Но не должно ограничиваться только прочтением сказки, а следует позволить детям рассказывать её потом самим – что они очень любят.

Этот рассказ прочитанной сказки должно вести так, чтобы сначала рассказывал способнейший из учеников, а другие слушали его и замечали, что он пропустил, что сказал не так, как в книге. Целый класс непременно восстановит сказку в настоящем её виде, и такая восстановленная целым классом сказка отлично запечатлеется в памяти детей со всеми подробностями. Я особенно рекомендую это средство как лучшее для развития устной речи в детях. Так же должно вести и все прочие классные рассказы.

В заключение скажу, что если я не считаю нужным в особенности развивать воображение в детях, то тем не менее считаю вредным оставить эту важную способность совершенно без пищи. Педагог же не должен забывать, что дух наш питается идеями, тело – материальной пищей, а душа и все её способности

– деятельностью.

Кроме сказок, я поместил ещё маленькие рассказцы в несколько строчек. Одни из них – творение народа, другие – подделка. Назначение этих последних, крошечных литературных произведений, то, чтобы дитя, прочитав такой коротенький рассказ в две-три строчки, могло сразу уловить его содержание и передать его изустно. Я советую учителю воспользоваться этими коротенькими рассказцами для приучения детей к употреблению правильного и литературного языка изустно и письменно.

Здесь же следует заботиться об отделке каждого предложения, тогда как при длинных рассказах этого соблюдать невозможно, иначе опротивеешь детям беспрестанными поправками. Рассказец в три-четыре строчки, переданный изустно, совершенно верно грамматически, следует потом написать на доске с постановкой всех знаков. Таким образом, ученик приобретает механически привычку писать правильно: а эта привычка, как известно, не может быть заменена самым подробным изучением грамматики. Ученик, знающий и понимающий отлично все грамматические правила, будет непременно делать ошибки в письме, если не имеет механического навыка писать правильно.

5) *Стихи.*

Приём при изучении стихотворений может разнообразиться, смотря по их содержанию. Но, вообще, в этом возрасте я советую разучивать стихотворения не иначе как в классе. Учитель сначала излагает детям содержание стихотворения и, если оно сколько-нибудь затруднительно, объясняет каждую мысль, каждое слово, конечно, не навязывая длинных объяснений на маленькие стихотворения. Потом учитель прочитывает стихотворение по частям, и дети, руководимые кадансом и рифмой, тут же в классе легко заучивают одну часть за другой. Несколько позднее, в начале второго года учения, можно уже будет требовать, чтобы дети умели писать без ошибок все маленькие заученные ими стихотворения, что очень важно для навыка в правильном письме.

6) *Картинки.*

Почти каждая из картинок может вызвать маленькую беседу между учителем и учениками. Кроме картинок, относящихся к статьям, есть у меня картинки, помещённые именно с целью дать словесные и письменные упражнения детям; такова, например, картинка, изображающая часть внутренности избы и находящиеся в ней вещи.

Пусть дитя назовёт все предметы, нарисованные на этой картинке, а потом напишет все эти названия. Впоследствии, когда дети станут уже писать маленькими предложениями, можно

будет воротиться к той же картинке и потребовать, чтобы дитя о каждом предмете что-нибудь сказало и потом написало, как, например, кафтан висит на стене, лопата стоит в углу возле печки, дрова лежат под печкой и т. д. Когда дети будут в состоянии связывать несколько предложений в стройную речь, тогда можно и в третий раз возвратиться к той же картинке и потребовать, чтобы дети рассказали и описали всё, что на ней нарисовано.

Чем меньше возраст учеников, над образованием которых трудится воспитатель, тем больше требуется от него педагогических знаний, и это требование не возрастает, а уменьшается по мере возраста ученика. У педагогики очень широкое основание и очень узенькая верхушка: дидактика первоначального преподавания может наполнить томы; дидактика чтения лекций в университете может быть выражена в двух словах: «знай хорошо свой предмет и излагай его ясно». Вот почему по большей части профессорам, не занимавшимся специально психологией и педагогикой, всегда кажутся даже странными и лишёнными дельного содержания педагогические толки и споры. Но пусть эти люди сами устроят первоначальную школу и станут преподавать в ней; тогда они очень скоро убедятся, что есть многое в первоначальном воспитании, о чём следует подумать, что следует изучить, о чём можно поспорить. Я вижу в педагогике не науку, а искусство; но убеждён, что в теории этого искусства есть очень много такого, что совершенно необходимо узнать людям, берущимся за практику воспитания и учения.

Употребление деловых статеек

Прежде всего следует заметить, что каждая такая статейка назначается не только для чтения, но составляет предмет для беседы наставника с учениками и что изустная беседа здесь так же важна, как и чтение.

Беседа должна разъяснить читаемое; чтение должно закреплять усвоенное в беседе. Одно без другого не достигает цели преподавания.

Но что должно предшествовать – беседа или чтение?

Вначале, когда ученик не привык ещё справляться с содержанием читаемого, беседа непременно должна предшествовать чтению; впоследствии чтение может предшествовать беседе.

После беседы и чтения должно точными, определёнными вопросами вызвать в ответах учеников всё содержание прочитанного, пополнив его тем, что может быть извлечено из беседы, и в заключение сделать из этих вопросов и ответов письменные упражнения.

Вопросы, исчерпывающие содержание прочитанного, не так легко делать, как может показаться с первого раза. Наставнику следует предварительно самому вполне усвоить содержание статьи и подготовить в уме вопросы на неё. Вначале же лучше предварительно даже записывать эти вопросы. Вопросы должны вполне относиться к содержанию статьи, исчерпывать его, не превышать сил дитяти и соответствовать степени его развития. Так, вначале вопросы должны быть таковы, чтобы дитя могло отвечать на них, только обративши вопрос в ответную форму и прибавив одно, много два или три слова.

Чем далее идёт учение, тем вопросы могут быть короче, а ответы длиннее и сложнее. Умение давать вопросы и постепенно усиливать сложность и трудность ответов есть одна из главнейших и необходимейших педагогических привычек. Усвоить эту привычку из книги, конечно, невозможно, тем более что всякий преподаватель может выработать свои собственные приемы, которые уже потому хороши, что самостоятельны.

А потому, не вдаваясь в подробное изложение приемов чтения, я изложу здесь порядок одного урока, нисколько не настаивая на его непреложности. Возьмем для образца чтение первой статейки во второй части под заглавием: «В школе».

Наставник начинает свой урок беседой, выспрашивая у целого класса, что дети делали на прошедшем уроке, и ведет всю беседу к тому, чтобы в ответах детей вышла почти та статейка,

которую им предстоит читать. Затем следует чтение, не прерываемое объяснениями, потому что все необходимое уже объяснено в предварительной беседе. Чтение идет так: сначала читает один ученик несколько предложений (вся статья состоит из коротеньких предложений), потом второй продолжает там, где остановится первый, и т. д., затем еще два или три ученика прочитывают всю статейку вполне. За чтением, при котором наставник добивается возможной ясности произношения, следуют вопросы такого рода: кто бывает в классе? Где сидит учитель? Где сидят ученики? Что стоит возле учителя? Чем пишут на классной доске? Какие доски лежат перед учениками? И т. д. Когда на предлагаемые вопросы все ученики класса отвечают правильно, громко и быстро, тогда наставник может комбинировать свои вопросы так: где сидит учитель и где ученики? Что стоит возле учителя и что лежит перед учениками на скамьях? Чем пишут на классной доске и чем на грифельной? И т. д.

После этого ученики могут уже без вопросов повторить всю прочитанную статью.

Затем следуют сравнения того, что делается в описанной книжной школе, с тем, что делается в школе действительной, где находится ученик. Из этого сравнения в голове дитяти возникает ясное представление как действительности, его окружающей, так и прочитанной статьи.

Письменные упражнения состоят в том, что учитель пишет на доске несколько вопросов, уже разрешённых детьми изустно; а ученики пишут ответы на эти вопросы и почти без ошибок, потому что не только статья, но и самое начертание слов ещё свежо в их памяти и укоренилось в ней повторением. (Вообще, письменные задачи должны быть таковы, чтобы при выполнении их ученик мог вовсе не ошибаться или весьма мало. Исправление многочисленных ошибок берёт много времени и приносит мало пользы, часто только раздражает наставника и учеников. Должно вести дело так, чтоб ошибки, по возможности, предупреждались, а не исправлялись.)

То же самое относится и к следующим статьям: «Классная доска», «Грифельная доска», «Наш класс», «Дома», «Каков наш дом?», «Как строят дома?», «Наша семья», «Пища и питьё», «Хлеб» и т. д.

Вот, например, вопросы на статейку «Стол и стул». Кто делает столы? Из чего их делают? Какие части стола? Какие доски бывают у столов? Кто и из чего делает стулья? Части стула? Какие бывают сиденья у стульев? Чем стул отличается от табурета, от скамьи, от кресла? Что есть у стула, чего нет у стола? Что есть у стола, чего нет у стула? Для чего употребляется стол и

для чего стул? Затем следуют вопросы о различии и сходстве между книжными столом и стулом и действительными, находящимися в классе, с наглядного изучения которых начался урок.

Наконец, идут письменные упражнения, извлечённые из урока.

При каждом удобном случае следует вспомнить прочитанное; так, например, при статейке «Дома» следует вспомнить статейку «В школе», прочтя статью «Васька», следует сравнить, насколько это возможно, кошку с собакой, потом корову с лошадью и т. д.

Почти возле каждой деловой статейки есть стихотворение или рассказ, а иногда два и три, толкующие о том же предмете. Это, во-первых, для того, что сознательно прочитанная деловая статейка избавляет наставника от необходимости толковать о предмете рассказа или стихотворения; а во-вторых, для того, чтобы дать наставнику время и возможность обозреть один и тот же предмет с разных сторон.

Изучение окрестности

В швейцарских школах более чем где-нибудь вошло в употребление изучение окрестностей постепенно расширяющимися кругами. Я внимательно следил за этим новым для нас делом и убедился в его пригодности и полезности для всех возможных школ и даже для домашнего обучения.

Сначала дети подробно изучают класс, в котором сидят, и приучаются читать план класса, как там говорится. Каждый класс имеет свой план, прежде уже начерченный учителем и наклеенный на папку. Дети читают этот план, т. е. рассказывают в нём значение каждой черты и каждого знака, или, другими словами, подробно описывают класс по плану. Потом чертят сами с помощью учителя такой же план на классной доске. В других школах готового классного плана нет, а ученики с помощью учителя измеряют класс, приводят измеренные линии в принятый масштаб и мало-помалу восстанавливают план класса. Этот последний приём, мне кажется, полезнее первого, потому что даёт больше самодеятельности детям, и это всё не так трудно, как может показаться с первого раза.

Дети так заинтересованы этой работой, что скоро приучаются измерять и приводить измеренные линии в принятый масштаб, так что учителю остаётся только объяснять дело и руководить слабыми силами детей.

Сначала пусть дети вымеряют длину классной комнаты и начертят на классной доске прямую линию; но так как прямая линия во всю длину класса не может поместиться на доске, то дети скоро поймут значение масштаба. Затем пусть дети также вымеряют ширину и, по принятому масштабу, начертят, с помощью учителя, четвероугольник, потом расставят в этот четвероугольник мебель, означат место печи и т. п. Далее дети могут нарисовать развёрнутые стены и на них означить место дверей, окон, географических карт, если они есть, и т. д.

При чтении плана следует с точностью обозначить длину и ширину предметов цифрами, выражать словами относительное их положение, рассказывать: из чего предмет сделан? Кем? Какое его употребление? а также описывать форму, цвет, стар он или нов, не имеет ли какой-нибудь особенности и т. п. – словом, всё, что может обозначать предмет с точностью.

Упражнение это чрезвычайно полезно уже в том отношении, что приучает дитя к самой зоркой наблюдательности, к строгому порядку в мыслях и строгой точности в выражениях, а всё это такие драгоценные качества, которые, конечно, должно стараться

укоренить и развить в ребёнке.

Второй план – план дома; но, конечно, его можно, смотря по удобству, заменить планом школы, особенно если школа занимает целый этаж или, лучше, отдельный домик. Третий план – план того же дома с двором, садом и огородом, т. е. со всеми теми принадлежностями, о которых дети читают в книге. На втором году учения можно ограничиться этими тремя планами.

К третьему году учения я отнёс план улицы, на которой стоит дом или школа, план села или города, в котором школа находится, план окрестности и, наконец, план реки, которая своим течением должна уже вывести дитя из ближайшей окрестности в обширное отечество.

После такого подготовления на четвёртый год учения удобно уже будет начать изучение географии отечества, и можно надеяться, что это учение пойдёт живее и лучше, чем идёт теперь, когда начинают учить дитя географии с предметов, недоступных ему по громадности, и не развив в нём предварительного географического инстинкта – Ortssinn, как это называют немцы.

Этот инстинкт местности бывает иногда сильною врождённою способностью, но чаще его следует укреплять и развивать и во всяком случае направлять как способность чрезвычайно полезную и в учении, и в практической жизни.

О первоначальном обучении счёту

При первоначальном обучении счету (пугающее имя арифметики следует оставить для высших классов) также не должно спешить и идти дальше, не иначе как вполне овладев прежним; а овладев чем-нибудь, никогда не оставлять его без постоянного приложения к делу.

Прежде всего следует выучить детей считать до 10 на наглядных предметах: на пальцах, орехах, особенных палочках, которые не жаль было бы и разломить, если придётся показать наглядно половину, треть и т. д. Считать следует учить назад и вперёд, так чтобы дети с одинаковой лёгкостью считали от единицы до 10 и от 10 до единицы. Потом следует приучить их считать парами: два, четыре, восемь, десять, и наоборот: десять, восемь и т. д.; тройками: три, шесть, девять и одна лишняя; далее четвёрками: четыре, восемь и два; и, наконец, пятками: так чтобы дети тут же поняли, что половина 10 = 5, что половина 8 = 4, что два раза 4 будет 8, два раза 5 будет 10 и т. д. Словом, не следует здесь стесняться громкими названиями: сложение, вычитание, умножение, дробные и целые числа и т. д., а просто приучить дитя распоряжаться с десятком совершенно свободно – и делить, и умножать, и дробить.

Когда дети совершенно овладеют десятком, тогда следует перейти с ними прямо к сотне, и перейти наглядным образом, а именно: связать десять пучков, из которых в каждом было бы ровно по 10 палочек, так чтобы дети с первого же раза совершенно ясно усвоили, что сотня есть только 10 десятков и что над 10 десятками или 10 пучками они могут делать то же самое, что делали над 10 единицами или 10 отдельными палочками, т. е. и прибавлять, и убавлять, и дробить и т. д.

Только после приобретения детьми совершенно ясного понятия о составе десятка и сотни следует перейти с ними к числам, состоящим из десятков и единиц, а потом – из сотен, десятков и единиц.

Весьма полезно упражнение не только в счислении, но вообще и во внимании: это счёт вперёд и назад, прибавляя или убавляя по 2, по 3, по 4 и т. д. В таком счёте весь класс может принимать участие; так, один ученик говорит: три, следующий должен сказать: шесть, третий – девять и т. д. или, наоборот: первый ученик говорит: сто, второй – девяносто семь и т. д.

Как только окажется возможным, следует дать детям аршин и складную (на ленте или верёвочке) сажень, весы и горсть мелкой монеты. Пусть дети меряют, весят, считают. Это очень оживляет

преподавание, нравится детям и укрепляет их в счислении.

Если вы успели добиться того, что в голове дитяти прочно и ясно отразили состав сотни из десятков и десятков из единиц и приучили дитя распоряжаться этими представлениями совершенно свободно: считать и вперёд, и назад, делить, умножать и дробить, то можете приступить уже к письменному счету.

Приучив дитя писать первые десять цифр, следует объяснить ему, что для десятка нет особой цифры, что он означается местом, на которое его ставят, и что для показания незанятого места существуют ноли.

Вы показываете сначала детям, что двадцать пишется 2 и ноль, а двести 2 и два ноля. Потом приучайте сводить и единицы, и десятки, и сотни в один ряд, заменяя цифрами нолики, так чтобы дитя приучилось к следующему составу цифр:

$$\begin{array}{r} 200 \\ +\ 30 \\ +\ \ 5 \\ \hline 235 \end{array}$$

Всё это делается для того, чтобы дети усвоили ясно десятичную систему и её выражение в цифрах, что и составляет главное основание умения считать, а потому и арифметики.

К решению письменных задач (до сих пор я говорил только о наглядном и умственном счислении) следует приводить детей понемногу. Пусть сначала дети приучатся уже решённую умственно задачу написать на доске, сначала словами и, наконец, цифрами и арифметическими знаками; так, например:

пять да три будет восемь
5 да 3 будет 8
5 + 3 = 8

Это упражнение продолжается до тех пор, пока дети привыкнут проворно и без ошибки писать на доске цифрами и арифметическими знаками всякую задачу, предварительно решённую ими умственно. Затем следует приучать детей читать на доске задачу, решённую учителем, т. е. быстро передавать и цифры, и арифметические знаки словами.

Эти упражнения имеют целью приучить детей к арифметическому языку: к арифметическому письму и чтению.

У многих детей кажущаяся непонятливость в арифметике

зависит от непривычки к арифметическому языку. Наставник же, задающий детям письменную задачу и в то же время приучающий их к новому для них языку, делает важную педагогическую ошибку: он требует от детей одновременно двух дел и потому слишком затрудняет детей, и они не могут выполнить ни одного как следует. Вот почему я советую предварительно приучить детей писать и читать задачи уже решённые, а потом перейти к решению письменных задач.

Само собой разумеется, что дети не должны выучивать никаких арифметических правил, а сами открывать их. Так, например, не следует говорить детям, что, если нельзя вычесть единиц из единиц, то следует занять единицу из десятков и т. п.; но должно дать ученику два десятичных пучка палочек и, кроме того, несколько палочек отдельно, положим три: скажите потом ребёнку, чтобы он дал вам четыре палочки, и дитя само увидит необходимость развязать один десятичный пучок и, когда сочтёт потом, что у него осталось, то легко поймёт, как занимать из десятков, сотен и т. д. Когда же все дети поймут какой-нибудь простой арифметический закон и привыкнут его выполнять и умственно, и словесно, и письменно, тогда вы можете формулировать этот закон в арифметическое правило, собственно для приучения детей к точности выражений. Содержание для задач должно брать, сколько возможно, из мира, окружающего детей: пусть они вымеряют весь свой класс, все скамьи, двери и окна, пусть пересчитают страницы всех своих книг и тетрадей; пусть сочтут свои годы, сочтут недели, дни и часы до праздников и т. п.

Задачи, конечно, должны усложняться постепенно, но никогда не должны терять своего практического, наглядного характера. Впоследствии эти задачи могут быть первыми уроками в домашнем хозяйстве и политической экономии. Так, например, пусть дитя разочтёт верно, что стоит его курточка: причём цена сукна, плата за работу и т. д. не должны быть даваемы наобум, но, по возможности, ближе к настоящим ценам.

В швейцарских школах мне удалось видеть пример, как наставник может воспользоваться арифметическими задачами, чтобы ввести детей в понимание экономической деятельности. Я слышал, например, как один швейцарский наставник рассчитывал с классом, что стоит хлебец, который дети съели за завтраком, и отчего он столько стоит. Это был самый занимательный урок, и притом самый полезный: дети познакомились не только с ценами, входящими в состав цены хлеба, но даже с отношениями всех лиц, принимающих участие в производстве хлеба и в установлении его цены; они узнали, сколько берёт мельник и почему он берёт

столько; какое вознаграждение досталось булочнику и почему и т. д.

О первоначальном рисовании

Все дети почти без исключения – страстные рисовальщики, и школа обязана удовлетворить этой законной и полезной страсти. Кроме того, рисование есть для ребёнка самый приятный отдых после умственного труда и даёт, следовательно, наставнику возможность разнообразить классные занятия, не оставляя никого без дела.

Для первоначального рисования всего удобнее рисование по сетке. Для этой цели одна сторона большой классной доски или, что ещё удобнее, особенная небольшая чёрная доска, висящая на стене, разделяется тоненькими красными линейками на небольшие квадратики; так же разделяются и грифельные доски учеников, если не красными линейками – для чего нужно доски заказывать, – то просто линейками, проведёнными острым гвоздём. Квадратики ученических досок могут быть вчетверо меньше квадратиков классной доски. Всякий наставник и всякая наставница, умеющие провести довольно верно прямую линию, могут, после небольшой подготовки, сносно начертить по квадратам классной доски какую-нибудь нехитрую фигуру, вроде тех, образчики которых я представляю на первых страницах «Родного слова». Дети, конечно, могут перерисовать и прямо с азбуки и будут делать это очень охотно; но гораздо лучше, если они увидят, как рисует учитель и как мало-помалу образуется фигурка; потому что, не зная, с чего и как начать, дети сами себя затрудняют: так, например, ведут линейку снизу вверх, начинают с какой-нибудь частности и т. п.

Главное преимущество рисовки по квадратикам состоит в том, что она очень занимает дитя: руководимые квадратиками, дети, только что начинающие, без большого труда могут уже нарисовать фигурку, очень напоминающую домик, столик, лестницу и т. п., тогда как без квадратиков это было бы для них невозможно.

Такой неожиданный успех радует и поощряет ребёнка: он рисует охотно, а между тем глаз и рука его приобретают полезный навык, и, кроме того, отдыхая за этим занятием, дети не мешают учителю заниматься с другим отделом класса.

Начинать следует, конечно, с фигур прямолинейных и потом уже переходить к простым фигурам, очерченным кривыми линиями; но только необходимо, чтобы все эти фигурки представляли ребенку какой-нибудь знакомый предмет: сапог, рукавицу, часы и т. п. Ребёнок с большим удовольствием десять раз рисует часы; но заставьте его рисовать простой круг, и это

ему скоро надоест.

Продолжая рисовать криволинейные фигуры по сетке, можно пробовать рисовать простейшие прямолинейные фигуры уже без сетки, и сначала грифелем на доске, а потом карандашом на бумаге.

Таким образом, интерес рисования не ослабевает, а вместе с тем возрастает верность руки и глаза, да и наглядность обучения получает сильного помощника в рисовании, если только наставник сумеет им воспользоваться.

Письменные упражнения 1-го года учения

Если наставник приучил дитя верно разлагать слова на слоги и слоги на звуки и, наоборот, складывать слова из звуков, то этим самым он положил уже прочное основание правописанию; ибо огромное большинство слов в языке пишется так, как выговаривается. Когда дитя навыкнет в переписке отдельных слов, тогда следует дать ему несколько более самостоятельное упражнение, а именно заставлять его самого уже подбирать слова, и преимущественно из тех, которые он уже писал. Для этой цели следует задавать детям такие задачи: «напишите мне всех четвероногих животных, которых вы видели в вашем дворе, селе или городе; напишите всех птиц, которых вы видели в вашем лесу, всех, которые у нас зимуют, всех, которые к нам прилетают весной, всех плавающих и т. д.; напишите все растения, которые вы видите на огороде, в лесу, на полях, на лугах» и т. д. Многие из этих имён дети уже писали. Это упражнение должно сначала делать на грифельных досках в классе, причём два-три первых упражнения должны быть сделаны на большой классной доске так, чтобы дети с точностью знали, чего от них учитель хочет, как написать заглавие упражнения, какими знаками разделять слова и т. д. Потом можно задавать эти упражнения делать дома и уже на бумаге.

Поправка таких упражнений должна быть не отдельная для каждого ученика, а общая. Один из учеников читает написанные им слова и называет отдельно каждую букву, составляющую слово. Если ученик ошибся, то его может поправить товарищ, который, впрочем, должен заявить своё желание поднятием руки. Если рук поднято много, то учитель делает выбор; если же ошибка в слове есть, а дети её не заметили, то учитель обращает их внимание на это слово; если и при этом ошибка не замечена, то учитель пишет слово на доске, как оно должно быть написано, и все, у которых сделана та же ошибка, должны поправить её в своих тетрадях. Когда первый ученик кончит, тогда учитель спрашивает, нет ли у кого других слов, кроме тех, которые были читаны и исправлены, и точно так же исправляет и эти новые слова. Всякое исправленное слово должно быть приписано в тетрадках тех детей, у которых этого слова не было. Если кто-нибудь из учеников поставил такое слово, которое вовсе не идёт к задаче, например, поместил репу в лес или сосну в полевые растения, то это слово должно быть вычеркнуто самими учениками из всех тетрадок, где оно окажется. Сначала лучше приучить детей поправки делать карандашом, для избежания

излишней пачкотни.

Таким образом, под конец урока составится довольно подробное перечисление предметов на заданную тему: что пропустил один ученик, то будет пополнено другим. После всего наставник должен сделать беглый обзор тетрадкам, переходя от скамьи к скамье.

С самого же начала письменных упражнений на бумаге должно быть непременно заведено две тетрадки – одна для черновых упражнений, другая для переписки начисто. К следующему уроку учитель задаёт переписать поправленные упражнения в другую чистую тетрадку. Если учителю приходится заниматься с другим отделением класса, то он задаёт переписать исправленную задачу в классе, если же нет, то поручает детям сделать это дома.

Вместе с этим должна идти переписка с книги пословиц и самых коротеньких анекдотов и рассказцев. Переписываемая пословица должна быть прежде хорошо понята.

notes

Примечания

1

Георг Фридрих Бенеке (1762–1844) – немецкий филолог-германист.